

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Mia Juričić

Sprachlicher Transfer bei kroatischsprachigen
Deutschlernern

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Maja Häusler

Zagreb, lipanj 2017.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Sprachlicher Transfer	3
3. Spracherwerb	8
3.1 Erstspracherwerb	8
3.2 Zweitspracherwerb	9
3.3 Erwerb von weiteren Fremdsprachen	11
3.4 Theorien zum Zweitspracherwerb	12
4. Lernaltersprachen	18
4.1 Begriff, Entstehung, Merkmale	18
4.2 Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“	20
4.3 ZISA-Projekt	21
5. Mentales Lexikon	23
5.1 Lexikon der ersten Sprache	24
5.2 Lexikon der Zweitsprache und der weiteren Sprachen	24
5.3 L2-Lexikon im Bezug auf das L1-Lexikon	25
6. Sprachlicher Transfer zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen	28
6.1 Möglichkeiten zum positiven Transfer	28
6.2 Interferenzquellen	30
7. Unterrichtsvorschläge für Deutsch als Fremdsprache	38
8. Schlusswort	40
Sažetak	41
Literaturverzeichnis	42

1. Einleitung

Der Erwerb einer Fremdsprache ist ein komplexer Prozess, auf den mehrere Faktoren Einfluss ausüben, und als solcher ist er ohne den Bezug auf schon beherrschte Sprachen kaum denkbar. Beim Erwerb einer neuen Sprache werden erworbene Sprachkenntnisse mit den neuen in Beziehung gebracht, und dabei spielt der sprachliche Transfer eine bedeutende Rolle. Daher ist das Thema meiner Diplomarbeit gerade die Möglichkeit der Vernetzung von Sprachen und der sprachliche Transfer an sich, mit Rücksicht auf Kroatisch als Primärsprache und auf Deutsch als Fremdsprache. Fremdsprachen werden von Schülern häufig als etwas sehr Abstraktes empfunden, aber aufgrund der Ähnlichkeiten und Unterschiede, die ein Schüler entdeckt, wenn er die Sprachen miteinander vergleicht, wird ihm die Fremdsprache näher. Sie wird zu etwas, was er intuitiv verstehen kann, und bleibt nicht mehr nur eines der Fächer, deren Lernstoff man automatisch und aufwendig lernt und schnell vergisst. Aus diesem Grund finde ich die Überlegungen zum sprachlichen Transfer sehr bedeutsam. Er eröffnet eine ganz neue Einsicht in die Fremdsprache und ermöglicht dem Schüler ein breiteres Repertoire an Sprachmitteln. Da der Fremdsprachenunterricht die Schüler zur Kommunikation in der Fremdsprache befähigen sollte, sollte auch der sprachliche Transfer ein Bestandteil dieses Prozesses sein. Ich glaube, dass viele Schüler sich neue Informationen besser einprägen, wenn diese mit etwas Bekanntem verbunden oder verglichen werden können. Wenn man die Sprachregeln hauptsächlich nur aufgrund eines Lehrwerkes und der Äußerungen der Lehrkraft erwirbt, ist der Spracherwerb deutlich anstrengender und abstrakter.

Der Terminus Transfer wird im Rahmen unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche unterschiedlich gebraucht. In der Psychologie bezeichnet er die Projektion von Gefühlen und Wünschen eines Patienten auf seinen Psychotherapeuten (Anić/Goldstein: 588), in der Pädagogik umfasst er die Übertragung von den mit einer Aufgabe gelernten Handlungen auf andere Aufgaben¹, und in der Translatorik ist der Transfer das Übersetzen in eine andere Sprache (Klaić: 1366). In der Linguistik versteht man unter dem Transfer den Einfluss der Primärsprache auf das Erlernen einer anderen Sprache, und dieser Einfluss kann sowohl positiv als auch negativ sein.² Außerdem ist der Transfer in der historischen Linguistik auch für den Sprachkontakt und den Sprachwandel wichtig (Odlin: 4). In meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit dem Transfer im linguistischen Sinne – Transfer als eine

¹ Vgl. *Transfer*, der. Duden online <<http://www.duden.de/node/761099/revisions/1368957/view>> (Stand: 20.3. 2017).

² Vgl. *Transfer*, der. Duden online <<http://www.duden.de/node/761099/revisions/1368957/view>> (Stand: 20.3. 2017).

Erscheinung, die vom Lerner selbst herkommt, weil er bewusst oder unbewusst Parallelen zwischen zwei Sprachen zieht und dementsprechend sprachliche Strukturen überträgt.

In meiner Diplomarbeit setze ich mir zum Ziel, die Wichtigkeit vom Transfer beim Erwerb des Deutschen bei kroatischen Lernern hervorzuheben und die häufigsten Interferenzquellen zu erleuchten, die kroatischen Schülern Schwierigkeiten bereiten. Außerdem möchte ich auch die Rolle des positiven Transfers betonen, die in der Forschung zu Unrecht weniger Aufmerksamkeit findet. Das Thema habe ich aufgrund der Fachliteratur bearbeitet, die sich mit dem Transfer selbst und einigen mit ihm unmittelbar verbundenen Aspekten beschäftigt, und diese Aspekte sind Spracherwerb, mentales Lexikon und Lernaltersprachen. Ein Teil dieser Fachliteratur sind die Untersuchungen zum Thema Spracherwerb und Lernaltersprachen, durchgeführt von Wilfried Stölting, Bert-Olaf Rieck und Erika Diehl und ihren Mitarbeitern. Die Ergebnisse ihrer Studien und die gelieferten Fehlerbeispiele illustrieren den theoretischen Teil meiner Diplomarbeit.

Im ersten Kapitel wird der sprachliche Transfer als Bestandteil des Sprachenlernens erläutert. Es werden auch die Untersuchungen von Stölting miteinbezogen, weil sie für das Verhältnis der Primär- und der Zweitsprache wichtig sind. Das zweite Kapitel widmet sich dem Prozess des Spracherwerbs in allen Formen – dem Erstspracherwerb, dem Zweitspracherwerb und dem Erwerb von weiteren Sprachen. Die einzelnen Formen des Spracherwerbs werden auch verglichen, damit die Ähnlichkeiten und die Unterschiede zum Ausdruck kommen, sowie die Rolle von schon beherrschten Sprachen für den Erwerb der weiteren. Im dritten Kapitel werden die Lernaltersprachen bearbeitet, beziehungsweise die individuellen Sprachsysteme, die ein Lerner während des Spracherwerbs entwickelt. Hier lehne ich mich an zwei wichtige Projekte, die auf den Analysen von Lernaltersprachen beruhen, und das sind das ZISA-Projekt und das Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“. Das Thema des vierten Kapitels ist das mentale Lexikon – wie und wo Lexikoneinheiten im Gehirn gespeichert werden und wie die Speicherung verläuft, wenn man mehrere Sprachen lernt. Im fünften Kapitel werden die sprachlichen Bereiche und konkrete Beispiele angeführt, in denen der sprachliche Transfer zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen häufig ist, sowohl in seiner positiven Form als auch in der negativen. Im sechsten Kapitel nenne ich einige Unterrichtsvorschläge für Deutsch als Fremdsprache in Kroatien, die zur Förderung des positiven Transfers und zur Reduzierung negativer beitragen könnten. Ein Teil der Vorschläge habe ich aus der Fachliteratur übernommen. Ein Teil sind meine eigenen Ideen, auf die ich gekommen bin, indem ich mich an meine Schul- und Studienzeit und an meine Erfahrungen im Schulpraktikum erinnere.

2. Sprachlicher Transfer

Mit dem sprachlichen Transfer beim Sprachenlernen beschäftigten sich verstärkt amerikanische Linguisten in den 1940ern und 1950ern wie Charles Fries und Robert Lado. Fries beschrieb die linguistische Kompetenz als eine Reihe Gewohnheiten, wobei alte Gewohnheiten aus der Erstsprache stammen. Lado war der Meinung, dass man beim Fremdsprachenlernen Formen und Bedeutungen aus seiner Erstsprache und seiner Kultur auf die Fremdsprache und die ihr angehörige Kultur überträgt. (Odlin: 6; 15f.) Der sprachliche Kontakt entsteht dadurch, dass die Sprecher unterschiedlicher Sprachen miteinander kommunizieren³. Dabei treten die Sprachen in Kontakt in Formen des Einflusses der Erstsprache, der sprachlichen Entlehnungen und des Code-Switchings. (Odlin: 6f.) Mit dem Begriff des sprachlichen Transfers verbindet man die kontrastive Analyse als die Basis für die Transferforschung. Die kontrastive Analyse ist ein Vergleich zweier Sprachen mit dem Ziel, Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen, damit man mögliche Fehlerquellen bestimmen kann. Die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen führen nämlich zum positiven Transfer bzw. zu Übertragungen aus einer Sprache in die andere, die der sprachlichen Norm in der Zielsprache entsprechen. Wenn solche Übertragungen aber der sprachlichen Norm der Zielsprache nicht entsprechen, kommt es zu Interferenzfehlern bzw. zum negativen Transfer. (Klein 2001: 607)

Der sprachliche Transfer besteht nicht nur zwischen der Erstsprache eines Sprechers und einer Fremdsprache, die er lernt, sondern kann zwischen einer schon beherrschten Sprache und einer neuen Sprache geschehen. (Klein 2001: 607) Er ist der Einfluss von früher Gelerntem auf neue sprachliche Situationen (Rieck: 51). Damit er überhaupt entstehen kann, muss der Lerner bewusst oder unbewusst einschätzen, dass etwas in seiner Ausgangssprache etwas in der Zielsprache ähnlich ist. (Odlin: 27f.) Es ist nicht unbedingt nötig, dass zwei Sprachen sehr ähnlich sind, um etwas transferieren zu können, aber die Wahrscheinlichkeit zum Transfer ist bei einem höheren Ähnlichkeitsgrad auch höher. Diesen Grad der Ähnlichkeit zwischen zwei Sprachen nennt man die intersprachliche Distanz. (Kresić: 33) Es gibt zwei Typen vom Transfer – *der borrowing Transfer* und *der substratum Transfer*. Unter dem *borrowing Transfer* versteht man den Einfluss einer neuen Sprache auf die früher erworbene Sprache, während sich beim *substratum Transfer* um den Einfluss einer beherrschten Sprache auf eine neue Sprache geht. (Odlin: 12)

Die Transferprozesse spielen beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle. Es ist für den Lerner natürlich, nach seinen vorhandenen sprachlichen Kenntnissen zu greifen,

³ Natürlich kommt es zum Sprachkontakt auch im Gehirn einer mehrsprachigen Person.

besonders wenn ihm die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse zum Verstehen und zur Kommunikation nicht genügen. (Diehl: 338) Er ist daher sowohl bei der Sprachrezeption als auch bei der Sprachproduktion nützlich. Transferierbar sind nicht nur sprachliche Strukturen und Elemente, sondern auch soziokulturelle Sprachgebrauchsmuster, kognitive Sprachlernmechanismen und Lernstrategien. (Kresić: 33) Zum Transfer kommt es aber häufiger beim Erwerb der Satzmodelle, besonders bei der Wortfolge, und seltener in der Morphologie. (Diehl: 340) Es ist aber nicht möglich, universale Regeln für den Transfer festzulegen, weil die Transferprozesse stark vom Individuum abhängen, und das nennt man die individuellen Variationen der Lerner. Dazu gehören unter anderem das Alter, die Persönlichkeit, das Sprachbewusstsein und die Umgebung des Lerners, aber auch sein sozialer Hintergrund und einige pädagogische Faktoren. (Odlin: 128ff., 136) Es ist unvermeidlich, dass es beim Sprachenlernen zum negativen Transfer kommt, aber die Anzahl von Interferenzfehlern kann durch Sprachvergleiche und durch entsprechende Übungsformen reduziert werden (Kresić: 36). In der Fremdsprachendidaktik legt man immer mehr Wert auf die Mehrsprachigkeit bzw. auf den Einbezug mehrerer Sprachen, die den Lernern bekannt sind, um den Fremdspracherwerb zu fördern. So können die Lerner ihre vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen effektiver gebrauchen. (Kresić: 32)

Der sprachliche Transfer ist wegen seiner Rolle beim Fremdsprachenlernen eine der Lernstrategien. Die Lernstrategien sind bestimmte Verfahren, die die Lerner bei der Bearbeitung des sprachlichen Inputs bewusst oder unbewusst verwenden. Außer dem Transfer sind solche Strategien auch der Rückgriff auf Elementarstrukturen („Vereinfachung“), die Übergeneralisierung, die Verwendung von Makrolexemen (*Chunks*) und die Vermeidung. Beim Fremdsprachenlernen sind die Lernstrategien mit den Kommunikationsstrategien verbunden. Die Kommunikationsstrategien ermöglichen dem Lerner, sich in einer Fremdsprache zu äußern, obwohl er bestimmte Mängel in den Fremdsprachenkenntnissen hat. Einige dieser Strategien sind der Gebrauch der Erstsprache, Bitte um Hilfe oder um eine zusätzliche Erklärung von Seiten der Lehrkraft oder des Gesprächspartners, Mimik, Beschreibungen, Umformulierungen und Zussamensetzungen neuer Wörter in der Fremdsprache. Sprachliche Mängel können auch zur Entwicklung von Vermeidungsstrategien führen. Sie sind für den Lernfortschritt sehr gefährlich, weil der Lerner nur jene sprachlichen Mittel gebraucht, bei denen er keine Fehler macht. Die Vermeidungsstrategien sind daher beim Lernfortschritt ein Hinderniss, und können mit Fossilierungen resultieren. (Kleppin 1997: 34f.) Fossilierungen sind unvollständige oder falsche zielsprachliche Formen, die als solche automatisiert wurden. Obwohl sie die

Kommunikation in der Regel nicht stören, können sie schwierig oder kaum abgebaut werden. (Apeltauer 1997: 115f.)

Einen sehr wertvollen Beitrag zum Thema Transfer bieten die Untersuchungen von Wilfried Stölting. Stölting hat in den 1970er und 1980er Jahren die Schüler jugoslawischer Herkunft in Deutschland und ihre Sprachprobleme untersucht. Diese Sprachgruppe hatte Probleme mit dem Deutscherwerb, weil es in der damaligen Zeit an Erfahrungen und entsprechenden Methoden für den *Deutsch als Zweitsprache*-Unterricht mangelte. Für sie war Deutsch nicht nur eine der Sprachen, die sie in der Schule lernen, sondern auch die Sprache der Alltagskommunikation und der grundlegenden kognitiven und emotionalen Entwicklung. (Stölting 1980a: 149) Wegen der Auswanderung nach Deutschland im frühen Alter haben viele Probanden ihre Erstsprache nicht völlig beherrscht. Das erwies sich als Problem auch beim Erwerb des Deutschen, weil sie in Deutschland eigentlich beide Sprachen lernen mussten. (Stölting 1977: 213) Daraus kann man feststellen, dass die ungestörte Entwicklung der Erstsprache eine wichtige Bedingung für den erfolgreichen Zweitspracherwerb ist. Je länger die Erstsprache entwickelt wird, desto geringer lässt sie sich von der Zweitsprache beeinflussen. (Stölting 1980a: 207)

Die Situation, in der weder die Erstsprache noch die Zweitsprache völlig beherrscht sind, nennt man den *doppelseitigen Semilinguismus*. Er entstand dadurch, dass die deutsche Sprache wegen der Sprachpolitik an deutschen Schulen hauptsächlich durch die Kontakte der Migrantenkinder außerhalb der Schule und ihre Familienverhältnisse bestimmt wurde. (Stölting 1977: 213f.) Die Faktoren des Zweitspracherwerbs sind in dieser Sprachgruppe vor allem das Einreisealter und die Aufenthaltsdauer, und die restlichen sind der Einfluss der Eltern auf das Sprachenlernen und ihre Einstellung gegenüber der Sprache, die Einstellung der Kinder gegenüber der Zweitsprache, die Motivation zum Sprachenlernen, Zukunftspläne, Kontakte mit deutschen und jugoslawischen Gleichaltrigen und der Abweichungsgrad der Familiensprache vom Standard der Erstsprache. (Stölting 1980a: 213)

Die meisten sprachlichen Fehler bei den Probanden waren in den Bereichen der Nominalflexion und der Rektion der Verben, beim Artikelgebrauch, bei der Verbalflexion, bei der Wortwahl, den Wortformen und der Wortfolge. Es kam oft zum wechselseitigen Import von Lexemen zwischen den Sprachen, weil die Probanden beide Sprachen benutzten, was zur Sprachmischung geführt hat. (Stölting 1980b: 153, 156) An folgenden Beispielen ist es schwierig festzustellen, ob es um sprachlichen Transfer oder um Code-Switching geht: *Ja posjećujem oft susjede; Odma vide da smo auslenderi i pa se odma počnu: dreckig!; Ovako kao arbajtkolega.* (Stölting 1980a: 187)

An folgenden Beispielen ist die Übertragung von Strukturen aus der Erstsprache der Probanden ins Deutsche sichtbar:

- (1) *Dann gehe bis Geisterbahn.* (Gebrauch der Präposition: *bis* statt *zur*)
- (2) *Da hat auch ein Mann, welche hat viele Ballon für verkaufen.* (die Phrase *hat* statt *es gibt*, das Relativpronomen *welcher* statt *der*⁴)
- (3) *Sie schaukeln sich.* (das nicht-reflexive Verb wurde als reflexives gebraucht)
- (4) *Zwei Jungen kämpfen sich.* (das nicht-reflexive Verb wurde als reflexives gebraucht)
- (5) *Sie rutschen sich.* (das nicht-reflexive Verb wurde als reflexives gebraucht)
- (6) *Da schießt ein Mann auf zwei Meten.* (Übertragung vom Lexem: *Meten* statt *Zielscheiben*) (Stölting 1980a: 187f.)

Bei den Probanden kam es auch zum Einfluss des Deutschen auf ihre Erstsprache, was sich hauptsächlich in der Syntax und in der Lexik manifestiert. Man übernahm die deutsche Wortfolge, was in der Erstsprache zur falschen Stellung von Enklitika und vom Verb führte, was an folgenden Beispielen verdeutlicht wird:

- (7) *Ondak je učiteljica joj rekla* (das Personalpronomen ist enklitisch gestellt wie im Deutschen)
- (8) *Rekla je svojoj mami da joj učiteljica je rekla* (das Hilfsverb ist nicht enklitisch gestellt)
- (9) *Rekla je mami da je danas sve loše bilo* (die Verbendstellung ähnelt der Wortfolge in deutschen Nebensätzen)
- (10) *Inspektor hteo da se uveri je li zna to ona taj telefonski imenik.* (der Gebrauch vom Demonstrativpronomen ist der erstsprachlichen Norm nicht gemäß, er ist eine Replik zum bestimmten Artikel im Deutschen)
- (11) *(Radim) u kafekuhinji, kao cimerman, na baušteli, u altershajmu, u vaškihe, kao hausmajster* (importierte deutsche Lexeme) (Stölting 1980a: 188f.)

Manche Fehler im Deutschen entstanden durch den Einfluss der erstsprachlichen Orthographie und Aussprache:

- (12) *Mutter sagt: "Ich lasse dich gehn"*
- (13) *In ein Riesen rat fahre menčēn hoh*
- (14) *Kirmes ist sehr schen*
- (15) *Ich und mutter gehen zurig nach hause*

Dieser Einfluss war wechselseitig, und wegen des Deutschen kam es auch zu orthographischen und aussprachlichen Fehlern in der Erstsprache der Probanden:

⁴ Das ist nicht unbedingt ein Fehler, weil in diesem Relativsatz sowohl *der* als auch *welcher* gebraucht werden kann, aber der Gebrauch von *der* ist häufiger.

(16) *Ja wiedim*

(17) *Imma, bitti*

(18) *Jednok*

(19) *Is jednog prosora* (Stölting 1980a: 195f.)

Für diese Sprachgruppe sollten damals entsprechende zweisprachige Unterrichtsformen entwickelt werden, damit sich die Schüler nicht nur der Entwicklung einer der Sprache widmen müssen. (Stölting 1977: 218; 225) Der Einfluss der Erstsprache war bei dem Zweitsprachgebrauch der Probanden sehr wichtig, weil sie die Zweitsprache benutzen mussten, ohne dass sie sie beherrscht haben. Aus diesem Grund kam es auch zum Einsatz verschiedener Strategien wie des Kodewechsels, des interlingualen Transfers mit der Anpassung an die Zielsprache, der Entlehnung von Lexemen und der Kombination des interlingualen und intralingualen Transfers (*Milan möchte*). Stöltings Untersuchungen haben gezeigt, dass sich der sprachliche Transfer in dieser Sprachgruppe hauptsächlich als eine nützliche Strategie erwiesen hat, weil sich die negative Transfervariante wegen des Kontakts mit den deutschen Gleichaltrigen nicht stabilisieren konnte. (Stölting 1980b: 159f.)

3. Spracherwerb

Da bei jedem Mensch ein Sprachverarbeiter vorhanden ist, verfügt jeder über die Fähigkeit, Sprachen zu erwerben. Der Sprachverarbeiter ist bei jedem gleich und besteht aus den biologischen Determinanten und aus dem verfügbaren Wissen des Lernalers (Klein 2001: 606f.). Zu den biologischen Determinanten zählen periphere Organe zur Rezeption oder zur Produktion von sprachlichen Äußerungen und Teile des zentralen Nervensystems. Beim Spracherwerb verändert sich das verfügbare Wissen des Lernalers – sein Weltwissen, das Wissen über die beherrschten Sprachen, falls es solche gibt, und das Wissen über die Zielsprache. Der Spracherwerb in jeder Form ist ein komplexer Prozess, und sein Endzustand hängt von vielen Faktoren ab (Klein 2001: 607).

3.1 Erstspracherwerb

Der Erwerb einer Erstsprache ist ein natürliches Phänomen, das nicht systematisch gesteuert ist, sondern verläuft in natürlichen Kontexten und er ist kontinuierlich, weil das Kind einem spezifischen Typ des sprachlichen Inputs ausgesetzt ist und weil es zu keinen dauerhaften Fossilierungen und Regressionen kommt (Marx/Hufeisen: 827; Diehl: 28). Bei diesem Erwerbstyp wird die Sprache von anderen Sprechern dieser Sprache dem Lerner zugänglich, sie machen die Sprache für ihn als Input verfügbar. Der Endzustand ist die perfekte Beherrschung der Sprache. Der Erstspracherwerb ist ein Teil der kognitiven und der sozialen Entwicklung eines Kindes, und sogar wenn er abgeschlossen ist, lernt der Mensch neue Wörter sein ganzes Leben lang. (Klein 2001: 604f., 608) Laut Klein gibt es sechs Grundgrößen des Spracherwerbs: Antrieb (soziale Integration, kommunikative Bedürfnisse, Einstellungen, Erziehung), Sprachvermögen (besteht aus den biologischen Determinanten und dem verfügbaren Wissen des Lernalers), Zugang zur Sprache (Input), Struktur des Verlaufs (charakterisiert durch Synchronisierung der Teilfertigkeiten und Kenntnisse, die erworben werden, und durch Variabilität des Erwerbsprozesses bei einzelnen Lernern und Lernergruppen), Tempo (nicht fest, sondern hängt vom Antrieb, von der Sprachverarbeitung und vom Zugang zur Sprache ab) und Endzustand (es besteht die Möglichkeit, dass Fossilierungen antreten oder dass der Lerner in eine frühere Lernervarietät zurückfällt). (Klein 1992: 43-63)

Um eine Sprache überhaupt lernen zu können, muss ein Lerner über das Sprachlernvermögen verfügen, was heißt, dass der in jedem Mensch vorhandene Sprachverarbeiter auf das neue sprachliche Material angewandt wird. Außerdem ist der Zugang zum neuen sprachlichen Material bzw. der sprachliche Input eine unerlässliche Voraussetzung, sowie der Antrieb, den Sprachverarbeiter an das neue Input anzuwenden. Es

gibt zahlreiche Gründe, eine Sprache zu lernen, und unter den wichtigsten für den Erstspracherwerb sind die soziale Integration des Kindes und seine Kommunikationsbedürfnisse. Beim Erwerb einer Fremdsprache ist der Antrieb noch wichtiger. Für einige Schulfächer wie Latein oder Englisch braucht man zusätzliche Motivation in Form der Noten. (Klein 2001: 606f.) Außer der höheren Motivation unterscheidet sich der Erwerb einer fremden Sprache vom Erstspracherwerb durch einige Merkmale, die im folgenden Unterkapitel erläutert werden.

3.2 Zweitspracherwerb

Der Erstspracherwerb unterscheidet sich vom Erwerb einer Zweitsprache, und zwar sind der Endzustand und der Zeitaufwand die Hauptaspekte, die diesen Unterschied ausmachen. Beim Erstspracherwerb ist der Endzustand die perfekte Beherrschung der Sprache, während das beim Erwerb einer Fremdsprache nicht unbedingt der Fall sein muss. Eine Person kann auch mehrere Fremdsprachen beherrschen, ohne dass alle von ihnen perfekt beherrscht werden, außerdem können auch die Kompetenzniveaus bei einzelnen Sprachen unterschiedlich sein. (Hufeisen 2005: 10) Der Zeitaufwand für die Beherrschung einer Zweitsprache unterscheidet sich von dem für die Erstsprache dadurch, dass für die Erstsprachebeherrschung alle Menschen ungefähr die gleiche Zeit brauchen, während beim Zweitspracherwerb individuelle Unterschiede der Lerner dazu führen, dass nicht jeder in der gleichen Zeit dasselbe Kompetenzniveau erreicht. (Diehl: 28) Auf den Zweitspracherwerb üben auch weitere beim Erstspracherwerb nicht vorhandene Faktoren einen bedeutenden Einfluss aus – emotionale Faktoren (Motivation, Einstellung gegenüber der Sprache), kognitive Faktoren (Sprachbewusstsein und Lernstrategien) und linguistische Faktoren (Lerner besitzen Kenntnisse der Erstsprache und entwickeln eine Lernersprache als Varietät der Zielsprache). (Neuner: 19) Diese zusätzlichen Faktoren sind nötig, weil man die zweite Sprache in der Regel auf eine andere Art und Weise lernt als die Erstsprache. Je jünger der Lerner ist, desto einfacher kann er eine Fremdsprache erwerben, weil es nach der Pubertät zu Kortexveränderungen im Gehirn kommt. Nachdem diese Veränderungen angetreten sind, lernt man eine Fremdsprache auf dieselbe Art und Weise, wie man Algebra oder historische Daten lernt. Wenn der Lerner die Gesetzmäßigkeiten der Zielsprache beherrscht, ist der Spracherwerb beendet. (Klein 2001: 611)

Die Zweitsprache kann in verschiedenen Kontexten erworben werden. Der eine bezieht sich auf den Erwerb unter ungesteuerten Umständen – die Sprache wird in der Umgebung erworben, in der sie gesprochen wird, weshalb sie für den Lerner eine unmittelbare kommunikative Wichtigkeit hat. Man braucht sie, um sich im Kindergarten, in der Schule

oder an der Arbeitsstelle verständigen zu können. (Koeppel: 3) Einige Autoren nennen die fremde Sprache, die so erworben wird, eine Zweitsprache. Eine Lernergruppe, die mit solchem Erwerbstyp häufig zu tun hat, sind die ausländischen Arbeiter in Deutschland und ihre Kinder. Sie sind zur Kommunikation in der Fremdsprache gezwungen, obwohl manche von ihnen die Sprache nicht beherrscht haben. Dabei melden sich Sprachprobleme wie der Mangel an sprachlichen Mitteln, die man zur Kommunikation braucht (Rieck: 43; 48). Aus diesem Grund greift man nach Kenntnissen aus der Erstsprache, die in die Zielsprache transferiert werden, um diese Probleme zu lösen.

Der zweite Kontext des Zweitspracherwerbs ist das institutionalisierte Lernen einer Fremdsprache bzw. der Erwerb durch den Fremdsprachenunterricht. In diesem Fall ist die Zweitsprache den Lernern für die Kommunikation in ihrem Alltag nicht unmittelbar wichtig, weil sie dazu ihre Erstsprache benutzen (Koeppel: 3). Da die Fremdsprache in ihrer Umgebung nicht gesprochen wird, bekommen die Lerner einen begrenzten sprachlichen Input, der ihnen durch Lehrwerke in Form linguistischer Beschreibung dargeboten wird (Klein 2001: 609). Da die Lehrkraft den Erwerbsprozess ihrer Schüler durch die Auswahl sprachlicher Daten, Themen, Methoden und Übungsformen steuert (Apeltauer 1997: 15), nennt man diese Erwerbsform den gesteuerten Zweitspracherwerb. In diesem Fall spricht man von einer Fremdsprache. Es bestehen daher wesentliche Unterschiede zwischen dem gesteuerten und dem ungesteuerten Zweitspracherwerb, die als *design features* des Unterrichts bezeichnet werden. Im Fremdsprachenunterricht liegt der Fokus auf den Formen der Fremdsprache (man nennt das häufig *Grammatik*), der Input ist spezifisch und filtriert, die Schüler haben die Möglichkeit, von der Lehrkraft korrigiert zu werden und dadurch das Feedback zu ihren sprachlichen Äußerungen zu bekommen, und man kann bestimmte sprachliche Phänomene isoliert üben. (Koeppel: 23) Im ungesteuerten Zweitspracherwerb erwirbt der Lerner die Sprache aus seiner Umgebung, ohne sich an bestimmte sprachliche Formen zu fokussieren, der Input ist nicht filtriert, das korrigierende Feedback muss nicht immer der Fall sein, und man übt keine einzelnen Sprachphänomene.

Im Rahmen des dreijährigen Forschungsprojekts *Deutsch in Genfer Schulen* (Erika Diehl und Mitarbeiter) wurden der Grammatikunterricht und der Erwerb von Grammatik im Fremdsprachenunterricht untersucht. Die untersuchte Lernergruppe waren die frankophonen Schüler. Die Untersuchung setzte sich zum Ziel, die Hypothese zu überprüfen, dass sowohl der ungesteuerte als auch der gesteuerte Fremdspracherwerb nach bestimmten Erwerbsphasen verläuft. Aufgrund der inneren Gesetzmäßigkeiten des Erwerbsprozesses ist die Reihenfolge dieser Phasen fest und kann durch den Unterricht nicht modifiziert werden. Untersucht wurde das Verhältnis zwischen der Grammatikinstruktion und dem Grammatikerwerb, die

Abweichungen des Grammatikererwerbs von der schulischen Grammatikprogression, die Gesetzmäßigkeiten, die den Grammatikerwerb bestimmen, die Parallelen zwischen dem ungesteuerten und dem gesteuerten Grammatikerwerb und die Rolle individueller Unterschiede. Parallel wurden die Bereiche Satzstruktur, Verb und Deklination analysiert. (Diehl: 3-6) Die feste Phasenabfolge beim Erwerb prägt die Bereiche der Verbalflexion, der Verbstellung und der Kasus. Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass der Grammatikerwerb in den genannten Bereichen nicht parallel zum schulischen Grammatikprogramm abläuft, sondern eine Phasenabfolge aufweist ähnlich der, wie man sie im ungesteuerten Zweitspracherwerb gefunden hat. Dabei sind auch die individuellen Unterschiede von Bedeutung, weil sie dazu führen, dass einzelne Schüler mehr Zeit brauchen, um einige Strukturen oder Regeln zu erwerben, was im Grammatikprogramm nicht vorgesehen werden kann. Da die untersuchten Lernergruppen ihre Erstsprache schon völlig beherrscht haben, können sie von ihren Erstsprachenkenntnissen beim Fremdspracherwerb Gebrauch machen – viele grammatische Termini wie Plural, Genus, Verbflexion und Flexion von Adjektiven kennen sie schon aus ihrer Erstsprache. Die Ergebnisse haben auch gezeigt, dass es beim Fremdspracherwerb sehr häufig zum Gebrauch von *Chunks* kommt, sowie zum Transfer aus der Erstsprache, zur Übergeneralisierung und zur sprachlichen Vermeidung. (Diehl: 38, 337f.) Der Transfer aus der Erstsprache war bei den Befragten von größter Bedeutung beim Erwerb des Satzmodelles. (Diehl: 359f.)

Der sprachliche Transfer kommt im Fremdspracherwerb ungeachtet dessen vor, ob der Erwerb ungesteuert oder gesteuert verläuft, weil die Erstsprachenkenntnisse in beiden Fällen zum verfügbaren Wissen des Lernalters zählen. Wenn der Lerner eine Sprache beherrscht hat, interpretiert er die Elemente einer Fremdsprache im Bezug auf seine Erstsprache und folgt seinen Sprachgewohnheiten aus der Erstsprache. (Klein 2001: 607; Apeltauer 1997: 78)

3.3 Erwerb von weiteren Fremdsprachen

Die Fremdsprache, die man als zweite Fremdsprache lernt, bezeichnet man als *Tertiärsprache*. So bezeichnet man auch jede weitere Fremdsprache, die man lernt. Zwischen dem Tertiärspracherwerb und dem Erwerb der ersten Fremdsprache gibt es wesentliche Unterschiede qualitativer und quantitativer Natur. Außer der Erstsprache ist beim Tertiärspracherwerb auch die erste Fremdsprache ein Referenzpunkt, an den sich der Lerner wenden kann. Aufgrund ihrer Lernerfahrungen sind die Tertiärsprachenlerner selbstbewusster, zielorientierter, offener gegenüber der Fremdsprache, risikobereiter, selbstständiger, entspannter und kreativer beim Sprachgebrauch als die Lerner einer ersten Fremdsprache. Die Tertiärsprachenlerner haben schon das Fremdsprachenkonzept entwickelt

und besitzen Sprachkenntnisse und Lernstrategien, die sie auf den Erwerb ihrer zweiten Fremdsprache anwenden können. Tertiärsprachen werden daher bewusster, mehr kognitiv und mehr konstruktivistisch erworben, aber dafür ist auch höhere Motivation nötig. (Hufeisen 2001: 10, 648f.; Marx/Hufeisen: 827f.) Als die erste Fremdsprache wird in Kroatien in der Regel Englisch unterrichtet, und Deutsch ist die typische Tertiärsprache (*Deutsch nach Englisch*). Im Fremdsprachenunterricht legt man immer mehr Wert auf die Schülerautonomie und richtet sich nach ihrer Perspektive. An der Bedeutung gewinnen auch Lern- und Kommunikationsstrategien, die den Schülern nicht nur für den Fremdspracherwerb nötig sind, sondern auch für weiteres selbstständiges Lernen. (Marx/Hufeisen: 831; Neuner: 27)

3.4 Theorien zum Zweitspracherwerb

Es gibt zahlreiche Theorien, wie man sich Fremdsprachen aneignet, und besonders wichtig ist dabei der Aspekt des Einflusses der Erstsprache. Eine solcher Theorien ist die behavioristische Lerntheorie. Sie stammt aus den USA und ihre Hauptvertreter sind John Watson und Burrhus Frederic Skinner. Diese Theorie basiert auf dem Verhalten, das von außen beobachtet wird. Der Grundbegriff dieser Theorie sind Gewohnheiten (*habits*), und das Lernen wird dementsprechend als Entwicklung von Gewohnheiten (*habit formation*) definiert. Die Gewohnheiten werden durch Imitation und Verstärkung aufgebaut – gutes Verhalten wird belohnt, und schlechtes bestraft. Dieses Prinzip kann man auch an den Spracherwerb anwenden, weil man beim Fremdspracherwerb seine Gewohnheiten aus der Erstsprache in die Fremdsprache überträgt. Wenn diese Übertragung mit Fehlern resultiert, muss der Lerner neue Gewohnheiten bilden und der Fehler wird als schlechtes Verhalten angesehen. Aufgrund der behavioristischen Lerntheorie wurde eine der wichtigsten Hypothesen zum Zweitspracherwerb entwickelt – die Kontrastivhypothese. (Kuhberg: 654)

Die Kontrastivhypothese ist in den 1960ern Jahren entstanden und der Zentralbegriff dieser Theorie ist der sprachliche Transfer. Falls zwei Sprachen Übereinstimmungen in ihren Regeln und Strukturen aufweisen, kann der Lerner seine automatisierten Gewohnheiten aus der Erstsprache problemlos auf die Fremdsprache übertragen. Das nennt man positiven Transfer. Falls es zwischen den Regeln und den Strukturen der Sprachen Unterschiede gibt, treten bei den Übertragungen Fehler auf, was man als negativen Transfer bzw. als Interferenz bezeichnet. Im Rahmen der Kontrastivhypothese benutzt man die kontrastive Analyse, um Sprachen zu vergleichen und Ähnlichkeiten und Unterschiede zu bestimmen. Man glaubte, dass potenzielle Problembereiche und Interferenzfehler dadurch vorhergesagt werden könnten. Da diese Idee (als die „starke“ Version der Kontrastivhypothese genannt) aber nicht völlig realisiert werden konnte, gebraucht man die kontrastive Analyse, um Fehler

nachträglich zu analysieren und ihre Ursachen zu erklären (die „schwache“ Version der Kontrastivhypothese).

An der Kontrastivhypothese wurde viel Kritik geübt. Aus der empirischen Sicht kann sie weder bei Kindern noch bei Erwachsenen bewiesen werden, weil Transferphänomene in einzelnen Erwerbsphasen unterschiedliche Rollen haben. Außerdem variiert die Anzahl von Interferenzfehlern laut einigen Untersuchungen von 3% bis 51%. (Koeppel: 12f.) Aus der theoretischen Sicht wurde die Kontrastivhypothese kritisiert, weil sie das Kreative im Erwerbsprozess ausschließt und den Erwerbsprozess zu mechanizistisch und vereinfacht darstellt. Aus der praktischen Sicht hält man die Kontrastivhypothese von geringem didaktischen Nutzen, weil viele Fehler nicht durch den Einfluss der Erstsprache verursacht werden. In der Psycholinguistik sind neue Modifikationen dieser Hypothese entstanden, die neben dem Transfer und der Interferenz auch den Begriff der Strategie miteinbeziehen. Diese ermöglicht dem Lerner, verschiedene Situationen sprachlich zu bewältigen. Diese Erweiterung bedeutet, dass die Interferenz nicht unbedingt unbewusst sein muss, sondern kann auch bewusst und kompensatorisch auftreten und als solche als Lernstrategie dienen. Im Fremdsprachenunterricht kann man die Kontrastivhypothese dazu einsetzen, um auf mögliche intersprachliche Probleme hinzuweisen. (Kuhberg: 654-661) Kontrastive Untersuchungen der Erst- und der Fremdsprache können als eine Grundlage dienen, potenzielle Lernschwierigkeiten zu bestimmen, und ihnen durch strukturierte Progression und entsprechendes Lernmaterialangebot vorzubeugen.

Als Reaktion auf die Kontrastivhypothese ist in den 1980ern die Identitätshypothese entstanden. Die Hauptaussage dieser Theorie ist, dass es im Spracherwerb universelle Prinzipien gibt (Klein 2001: 612) und dass der Erstspracherwerb und der Zweitspracherwerb daher in der Regel sehr ähnlich verlaufen (deshalb auch: *L1=L2-Hypothese*), weil sie von demselben Mechanismus gesteuert werden. (Koeppel: 13f.) Während behavioristische Lerntheorien den Spracherwerb als einen imitativen Prozess beschreiben, zählt die Identitätshypothese zu den kognitivistischen Lerntheorien, die den Spracherwerb als einen kreativen Prozess auffassen. Der Spracherwerb ist kreativ, weil der Lerner im Erwerbsprozess mithilfe des fremdsprachlichen Inputs Hypothesen zu den Eigenschaften der Zielsprache bildet und überprüft, und diese Hypothesen verändern sich ständig. Noam Chomsky behauptet, dass es universelle, angeborene, kognitive Erwerbsmechanismen gibt, die für den Spracherwerb spezifisch sind und in jeder Erwerbsform gleich. Er nannte sie zuerst *language acquisition device (LAD)*. Unter *Universalgrammatik* verstand Chomsky nicht die Grammatik im traditionellen Sinne, sondern Eigenschaften, die allen Sprachen gemeinsam sind. Beim Erstspracherwerb sind die Lerner dem qualitativ und quantitativ

unzureichenden sprachlichen Input ausgesetzt, und trotzdem beherrschen sie die Erstsprache. Die Universalgrammatik postuliert, dass sich das angeborene sprachliche Wissen aktiviert, wenn der sprachliche Input vorhanden ist. Wenn man eine Fremdsprache lernt, wird er vom denselben Mechanismus gesteuert wie beim Erstspracherwerb, aber zwischen den Prozessen bestehen einige Unterschiede. Einige Sprachen können als „schwieriger“ zu erwerben empfunden werden, wenn sie als Fremdsprachen gelernt werden, aber es gibt keine Befunde, dass einige Sprachen schwieriger sind, wenn man vom Erstspracherwerb spricht. Weiterhin muss man eine Fremdsprache nicht unbedingt perfekt beherrschen. Beim Zweitspracherwerb verfügen die Lerner über Kenntnisse aus der Erstsprache, die sie bewusst oder unbewusst einsetzen können (Transfer). Beim Zweitspracherwerb ist das Alter auch wichtig, weil die Lerner kognitiv entwickelter sind. Außerdem können sie von der Lehrkraft korrigiert werden. Im Bereich der Grammatik gibt es beim Zweitspracherwerb Fossilierungen und „Back-Sliding“, während sie beim Erstspracherwerb nicht vorkommen. Aus diesem Grund sind für den Zweitspracherwerb auch Motivation, Einstellungen, soziale Umgebung und Lernstile entscheidend. (Riemer: 663-666)

Wenn ein Lerner anfängt, eine Fremdsprache zu lernen, geht er von seinen Kenntnissen der Sprachen aus, die er vorher gelernt hat und von seinen Allgemeinkenntnissen. Daraus bildet er ein System, in welchem Eigenschaften der beherrschten Sprachen und der Zielsprache vorhanden sind, aber auch Strukturen, die keiner der Sprachen gehören. Dieses System hat mehrere Bezeichnungen: *Lernersprache*, *Interlanguage*, *Interimsprache*, *Übergangssystem*. (Stölting 1980b: 158; Heyd: 20; Apeltauer 2001: 678) Der Begriff der Lernersprache ist die Grundlage einer weiteren Spracherwerbstheorie – der Interlanguage-Hypothese. Die Lernersprachen sind variabel, verändern sich in der Richtung der Zielsprache, durchlässig, unstabil und werden immer komplexer. Gleichzeitig sind sie auch systematisch, weil sie in ihrem System von Regeln und Eigenschaften konsistent sind. (Heyd: 20f.) Die wichtigsten psycholinguistischen Prozesse in den Lernersprachen sind Sprachlern- und Kommunikationsstrategien. Mithilfe der Sprachlernstrategien bildet der Lerner hypothetische Regeln, die er im Erwerbsprozess revidiert und überprüft. Mithilfe der Kommunikationsstrategien erweitert der Lerner seine kommunikativen Kapazitäten auf die sprachlichen Situationen, für die sein Inventar an sprachlichen Mitteln innerhalb der Lernersprache noch nicht ausreicht. Zu diesen Strategien zählen Paraphrasen, Restrukturieren, Kode-wechsel, Neuprägungen, Anlehnung an bekannte Regeln aus der Erstsprache als Verstehenshilfe. Beide Arten von Strategien können aber auch zu Fossilierungen führen, bzw. zu Fehlern in der Fremdsprache, die durch den Fremdsprachenunterricht nicht beseitigt werden können. (Heyd: 21)

Eine spezifische Vorstellung vom Spracherwerb findet man beim Monitormodell von Stephen Krashen aus dem Jahr 1982. Krashens Modell des Spracherwerbs besteht aus dem Sprachverarbeiter (dem LAD von Chomsky ähnlich), der aus dem sprachlichen Input das Sprachsystem herausbildet, und danach folgt der Erwerb von grammatischen Strukturen. Zwischen dem Input und dem Sprachverarbeiter befindet sich ein affektives Filter. Das Filter führt dazu, dass die Lerner, die dem gleichen Input ausgesetzt sind, unterschiedliche Niveaus der Sprachkompetenz erreichen. Dieses Filter kann die optimale Nutzung des sprachlichen Inputs verhindern, wie beim Mangel an Motivation, bei einer negativen Einstellung gegenüber der Fremdsprache oder bei der Angst vor der Fremdsprache. Das Sprachsystem, das durch diesen Prozess erworben wird, ist für die Sprachproduktion zuständig. Daher kann laut Krashen die Fähigkeit zur Sprachproduktion nicht unterrichtet werden, sondern wird von sich selbst aufgrund des eingenommenen verständlichen Inputs entwickelt. Das Wissenssystem, dass durch die Grammatikarbeit, die bewusste Konzentration auf die Sprachformen und induktive oder deduktive Regelnvermittlung herausgebildet wird, dient als Monitor, eine Überwachungsinstanz. Dieser Monitor steuert das Wissen, das unbewusst erworben wurde. (Klein 2001: 609) Aus dem erworbenen System bzw. aus dem impliziten Wissen kommt der Impuls für die Sprachproduktion. Das Gelernte korrigiert potenzielle Fehler, entweder vor der Satzproduktion oder nach ihr. Für eine erfolgreiche Sprachproduktion braucht man genug Zeit zur Aktivierung des impliziten Wissens und die Konzentration auf die Form. Die sprachliche Form oder die Regel, die in der Sprachproduktion benutzt wird, muss dem Lerner bekannt sein. Der Einsatz des Monitors ist bei der mündlichen Produktion geringer. Das Monitormodell wurde mehrfach kritisiert, zunächst wegen der unpräzisen Beschreibung des Spracherwerbs durch den Input. Kritisiert wurde auch die negative Darstellung des affektiven Filters, weil es auf den Spracherwerb auch einen positiven Einfluss nehmen kann, die radikale Unterscheidung zwischen den Begriffen *bewusst/unbewusst* und *lernen/erwerben* (Diehl: 45) und der Sprachverarbeiter, der in Krashens Theorie nicht differenziert ist. Bei Klein besteht er beispielsweise aus einer biologischen Komponente, aber auch aus dem impliziten Wissen der Erstsprache. Dem Fremdsprachenunterricht schreibt Krashen eine begrenzte Rolle zu – er bereitet nur den verständlichen Input und das entsprechende affektive Filter, damit der Sprachverarbeiter möglichst viel Input aufnehmen könnte. Der Grammatikunterricht hat daher in seiner Theorie eine sehr geringe Bedeutung, weil er glaubt, dass nur die einfachsten Strukturen und Regeln unterrichtet werden können. Dementsprechend ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, den Lerner dazu zu bringen, seinen Monitor optimal zu nutzen. (Koeppel: 25-29)

Es gibt auch Theorien zum Spracherwerb, deren Zentralbegriff das explizite und/oder das implizite Wissen des Lernalers ist. Das explizite Wissen ist das bewusste, deklarative Wissen, „Wissen, dass“ (etwas so ist). Dieses Wissenstyp besitzt man entweder völlig oder überhaupt nicht. Dieses Wissen ist dem Bewusstsein zugänglich, darüber kann man sich verbal äußern und es durch neue Informationen modifizieren. Seine Anwendung verlangt mehr oder weniger Aufmerksamkeit. Es funktioniert schnell nur bei einem hohen Automatisierungsgrad und hängt von den individuellen Variationen ab. Das implizite Wissen ist das unbewusste, prozedurale Wissen, „Wissen, wie“ (etwas gemacht wird). Es ist dem Bewusstsein nicht zugänglich und darüber kann man sich nicht verbal äußern. Wenn das implizite Wissen erworben ist, ist es schwierig modifizierbar. Es ist an bestimmte Domänen gebunden und wird schwierig transferiert, und sein Einsatz hängt nicht von der Aufmerksamkeit ab. Es funktioniert schnell und ist nicht in dem Maße von den individuellen Variationen betroffen wie das explizite Wissen. Es hängt auch weniger vom Intelligenzquotient des Lernalers ab. Es gibt einige Theorien zum Spracherwerb, deren Grundlage das Verhältnis vom expliziten und dem impliziten Wissen ist. In der Theorie von Krashen beispielsweise führt das explizite Wissen nicht zur impliziten Beherrschung von Regeln. (Koeppel: 29ff.)

Einige Autoren stellen sich den Spracherwerb wie die Aneignung jeder anderen komplexen Fertigkeit vor. Fremdsprachlerner erwerben sukzessive Teilfertigkeiten, die schrittweise als eine Gesamtfertigkeit integriert werden. Die Theorien, die auf diesem Prinzip beruhen, nennt man Interface-Hypothesen. Der Spracherwerb fängt mit der kontrollierten Verarbeitung von Elementen und Strukturen einer Fremdsprache an, wozu man die Aufmerksamkeit braucht, und sie ist wegen des kurzfristigen Gedächtnisses eingeschränkt. Diese Elemente und Strukturen werden durch wiederholte Aktivierung allmählich automatisiert und in das langfristige Gedächtnis übertragen. Wenn sie im Rahmen des langfristigen Gedächtnisses gespeichert sind, sind sie schneller abrufbar und man braucht weniger Konzentration als am Anfang des Erwerbsprozesses. Die Automatisierung ist die Voraussetzung für den Erwerbsfortschritt. Kontinuierlicher Wechsel der kontrollierten zu den automatisierten Prozessen führt zur ständigen Restrukturierung des impliziten Wissens und der Lernalersprache eines Lernalers. Die Restrukturierung kann aber durch Auftreten von Fehlern verhindert werden. Ein automatisierter Prozess kann kaum modifiziert werden, und falls er der fremdsprachlichen Norm nicht entspricht, führt er zu Fossilierungen. Beim Spracherwerb fängt nicht jedes Wissen als explizit an, sondern Vieles wird implizit erworben. Nur ein Teil der Strukturen und Elemente einer Fremdsprache wird explizit erworben. (Koeppel: 31f.)

Die Lehrbarkeits-Hypothese umfasst Bereiche beim Spracherwerb, in denen das explizite Wissen nicht ins implizite übergehen kann. Das sind Strukturen, die nach einer festen Entwicklungssequenz erworben werden. Obwohl die Lerner diese Grammatikinstruktion bekommen, können sie solche Strukturen nicht erwerben, wenn sie entwicklungsmäßig noch nicht „an der Reihe“ sind. Solche Strukturen können aber im sprachlichen Input vorhanden sein, aber der Lerner kann sie noch nicht verarbeiten. Die Grammatikarbeit macht Sinn, wenn es um sprachliche Eigenschaften und Strukturen geht, die nach keiner Entwicklungssequenz erworben werden. Einige variable Strukturen (die keiner Entwicklungssequenz unterliegen) sind die Anwendung von Kopula, von Verben *haben* und *sein* als Hilfsverben und die Subordination. Der Einsatz dieser Theorie im Fremdsprachenunterricht ist aber problematisch, weil es noch unklar ist, welche Strukturen Entwicklungssequenzen unterliegen, und welche variabel sind. Außerdem verlangt der Erwerb einiger mit den Entwicklungssequenzen verbundenen Strukturen nicht den gleichen Zeitaufwand bei jedem Lerner, weshalb jedem Lerner ein angemessener Input und entsprechende Korrekturen ermöglicht werden sollten (Koeppel: 32f.), was in der Praxis schwierig zu realisieren wäre.

Eine weitere Theorie – selektive Aufmerksamkeits-Hypothese (*language awareness*) – verbindet die beiden Wissenstypen bzw. postuliert, dass das explizite Wissen für den Aufbau vom impliziten wichtig ist. Am Anfang ist der Spracherwerb durch kommunikative Bedürfnisse motiviert und demgemäß lernt man neue Strukturen, weil sie einem für die Kommunikation nötig sind. Erst später kommt der Spracherwerb dadurch voran, dass der Lerner Unterschiede zwischen der eigenen Lernersprache und der Sprache der Umgebung erkennt, weil das einen höheren Bewusstseinsgrad verlangt. Dieses Bewusstsein entwickelt sich durch das Verständnis von expliziten Regeln und die Bedeutungsinterpretation bestimmter Formen des Inputs und durch die Verarbeitungssteuerung. Durch die Verarbeitungssteuerung unterscheiden sich die Übungen im Rahmen der selektiven Aufmerksamkeits-Hypothese von den Übungen im Rahmen der Interface-Hypothese. Bei den Übungen in der Interface-Hypothese werden bestimmte grammatische Phänomene isoliert und die Lerner produzieren Sätze mit den Zielstrukturen, die sie wiederholen müssen, wobei die Fehler korrigiert werden. Das Ziel ist das implizite Wissen. Bei der Entwicklung des Bewusstseins nach den Prinzipien der selektiven Aufmerksamkeits-Hypothese müssen die Lerner Zielstrukturen nicht produzieren, sondern Verständnis und eine kognitive Vorstellung von ihnen herstellen, und das Ziel ist das explizite Wissen. Die selektive Aufmerksamkeits-Hypothese postuliert daher, dass das explizite Wissen den Spracherwerb fördern kann. (Koeppel: 33ff.)

4. Lernersprachen

4.1 Begriff, Entstehung, Merkmale

Der Fremdspracherwerb ist ein dynamischer Prozess, der nach Phasen abläuft, und jede Phase ist ein Entwicklungsstadium, das man *Lernersprache* nennt (Diehl: 27). Das Konzept von Lernersprachen wurde aufgrund der *Lernervarietäten* entwickelt. Die Theorie der Lernervarietäten geht davon aus, dass jeder Fremdsprachenlerner zu einer bestimmten Zeit über ein System von Äußerungen verfügt, das im Bezug auf die Zielsprache noch nicht voll entwickelt ist. Der Spracherwerb wird nach dieser Theorie als Übergang von einer Lernervarietät auf eine andere verstanden. (Klein 2001: 615) Im Laufe des Erwerbsprozesses entwickelt der Lerner eine Reihe von Lernervarietäten, und jede von ihnen ist ein eigenständiges Sprachsystem, das seiner vorigen und seiner nachkommenden Variation ähnelt. Eine Lernervarietät ist nicht einfach schlechtes Deutsch. Lernervarietäten sind eigenständige Systeme, die ein besonderes lexikalisches Inventar und besondere morphosyntaktische Gesetzmäßigkeiten haben (Apeltauer 2001: 678-681). 1972 gab Larry Selinker diesem Konzept den Namen *interlanguage* (*Lernersprache*), und definierte es als System, das Eigenschaften der Ausgang- und der Zielsprache enthält, aber auch Eigenschaften, die keiner dieser Sprachen gehören (Diehl: 27f.). Lernersprachen orientieren sich zunächst nach der Erstsprache des Lerners, und bekommen allmählich Eigenschaften der Zielsprache, weil der Lerner Hypothesen über die Zielsprache bildet, überprüft und bestätigt sie oder bildet neue. Obwohl Lernersprachen sowohl beim Erstspracherwerb als auch beim Fremdspracherwerb vorkommen, sind die fremdsprachlichen Lernersprachen weniger systematisch und störungsanfälliger als die erstsprachlichen (Diehl: 28).

Lernersprachen entwickeln sich, wenn der Lerner einen ausreichenden sprachlichen Input aufnimmt. Lernersprachen sind Systeme, die den gesamten Erwerbsprozess umfassen, vom Anfang des Erwerbs, wenn der Lerner noch keine Fremdsprachenkenntnisse besitzt, bis zu dem Beherrschungsstadium, das dem Lerner für eine erfolgreiche Kommunikation genügt. Obwohl Lernersprachen immer komplexer werden, entwickeln sie sich nicht linear, weil sie auf jeder Erwerbsstufe vom Individuum abhängen und variieren können. (Koeppel: 9) Solche Variationen sind die Folgen der Variabilität und der Unstabilität der Lernersprachen sowie der Störungen im Sinne von Fossilierungen und Rückfällen in eine frühere Varietät der Lernersprache. Einige Studien zeigten, dass 94% der Fremdsprachenlerner vorzeitig den Spracherwerb aufgeben, und nur 6% eine muttersprachliche Kompetenz erreichen. (Apeltauer 2010: 833ff.)

Mit der Theorie der Lernaltersprachen ändert sich die Einstellung gegenüber den Fehlern von Lernern und ihrer Korrektur. Traditionell wurden sie als Sprachmängel oder als Abweichungen von der Zielsprachlichen Norm angesehen. Im Rahmen der Lernaltersprachentheorie sind sie ein nützlicher Hinweis für das Lernstadium des Lerners, seinen Fortschritt und seine Lernstile und eventuelle Rückfälle (Kleppin 2001: 986). Sie entstehen dadurch, dass der Lerner das Gehörte nachzuahmen und daraus Äußerungen zu bilden versucht. Die Fehler sind dementsprechend nötige Zwischenschritte beim Fremdspracherwerb und ein Hinweis darauf, dass der Lerner mit dem Sprachsystem experimentiert. (Kleppin 2001: 986) Wenn ein Lerner versucht, keine Fehler zu begehen, würde er die Äußerungen mit einem geringen sprachlichen Material produzieren – nur mit bekannten sprachlichen Strukturen. Dabei kommt es zur sprachlichen Vermeidung und zur Behinderung des Sprachfortschritts. (Apeltauer 2001: 678-681) Der Erwerbsprozess ist am Ende, wenn die Lernaltersprache nicht mehr entwickelt wird, mit der Ausnahme der Vokabularerweiterung. Das Ende des Erwerbs muss nicht unbedingt mit der Zielvarietät der Lernaltersprache übereinstimmen, weil es (besonders bei erwachsenen Lernern) statt zur Zielvarietät zur Fossilierung kommen kann. Fossilierungen kommen aus verschiedenen Gründen vor, wie aus dem Motivationsverlust oder aus keinem Bedarf voranzukommen, weil man mit einer Varietät seine kommunikativen Bedürfnisse erreichen kann. Fossilierungen treten auch im schulischen Spracherwerb auf – falls ein Schüler mit seiner Note zufrieden ist, verringert sich seine Motivation, sprachlich voranzukommen. (Koeppel: 9)

Für den Aufbau von Lernaltersprachen ist der Erstsprachliche Einfluss sehr wichtig. Ähnlichkeiten zwischen den Strukturen zweier Sprachen erleichtern den Spracherwerb, weil dann der positive sprachliche Transfer möglich ist, und Unterschiede erschweren den Spracherwerb und können sich als negativer Transfer aus der Erstsprache erweisen (Apeltauer 2010: 833ff.). Analysen von Lernaltersprachen sind für die Spracherwerbsforschung sehr nützlich und wurden im Rahmen einiger Untersuchungen als Basis benutzt. Auf dem Konzept von Lernervarietäten und dem systematischen Übergang von einer Lernervarietät zur anderen basiert das Heidelberger Projekt „Pidgin-Deutsch“, und die Methode der Lernaltersprachenanalyse ist die Grundlage für das ZISA-Projekt. Diese Projekte werden im Folgenden erläutert.

4.2 Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“

Mit dem Projekt „Pidgin-Deutsch“ (1975) wurde der ungesteuerte Zweitspracherwerb des Deutschen von 48 italienischer und spanischer Immigranten in Deutschland im Alter von 20 bis 50 Jahren untersucht. *Pidgin-Deutsch* ist eine Bezeichnung für das vereinfachte Deutsch, das die Probanden entwickelt haben, um sich an der Arbeitsstelle und im Alltag zu verständigen. Dabei war ihre soziale Lage häufig eingeschränkt – manche waren an ihren Wohnorten isoliert und hatten kaum Kontakte mit den Deutschen. Das Ziel des Forschungsprojekts war die Bestimmung der Reihenfolge, nach der die Probanden deutsche syntaktische Strukturen erworben haben, und der Faktoren, die den Erwerb beeinflusst haben. Mit den Probanden wurden Interviews zu folgenden Themen geführt: Ausbildung und soziale Situation in ihren Heimatländern, Gründe für die Emigration nach Deutschland, soziale Kontakte mit den Deutschen an der Arbeitsstelle und in der Freizeit, Kommunikationsprobleme in den Alltagssituationen wie beim Arztbesuch oder beim Einkauf, Wohn- und Familiensituation, Lesegewohnheiten, Rezeption der Medien und eventuelle Rückkehrabsichten. Nach der Transkribierung der Interviews erfolgte die syntaktische Analyse, mit welcher die Reihenfolge des Erwerbs einiger syntaktischer Strukturen festgestellt wurde.

Die Ergebnisse der Analyse haben gezeigt, dass die untersuchten Sprachphänomene nach bestimmten Reihenfolgen erworben werden, aber der Zeitaufwand variiert wegen der individuellen Unterschiede. Die Bereiche, in denen Erwerbsreihenfolgen festgestellt wurden, sind: der Satz, das Verbalkomplex, das Nominalkomplex und die Subordination. Im Bereich des Satzes benutzten die Probanden am Anfang des Erwerbs hauptsächlich verblose und subjektlose Sätze, und erst in der fortgeschrittenen Phase Sätze mit dem Verb und dem Subjekt. Im Bereich der Verben werden die Satzkonstituenten in der folgenden Reihenfolge erworben: das einfache Verb, Kopula und Modalverben, Hilfsverb, Modal- und Hilfsverben mit dem Verb oder Kopula. In der Anfangsphase benutzten die Befragten eine Nominal- oder Adjektivergänzung, und erst später mehrere. Im Nominalbereich wurde festgestellt, dass Nomina vor Pronomina erworben werden, und dass Nominalphrasen zuerst als unerweiterte Nomina erscheinen. Ergänzungen des Nomens sind zuerst Quantoren und Numerale, und später Artikel, Demonstrativ- und Possesivpronomen. In den fortgeschrittenen Phasen erscheinen auch erweiterte Nominalphrasen. Attribute kommen zunächst als Adjektive vor, und später als Präpositionalphrasen und Attributsätze. Im Bereich der Subordination wurden am Anfang des Erwerbs Adverbialsätze, und danach Nominal- und Attributsätze benutzt. (Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch": *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter: Analysen, Berichte, Materialien*, S. 84, 127f.; Heidelberger

4.3 ZISA-Projekt

Der Gegenstand des ZISA-Projekts (Zweitsprachenerwerb italienischer, spanischer und portugiesischer Arbeiter; Harald Clahsen, Jürgen Meisel, Manfred Pienemann, 1983) war die Wortstellung im ungesteuert erworbenen Deutschen von italienischen, spanischen und portugiesischen Immigranten in Deutschland. Die Untersuchung wurde durch Interviews mit den Immigranten und einigen Tests durchgeführt, und die Ergebnisse haben gezeigt, dass es beim Wortstellungserwerb in dieser Sprachgruppe eine feste Entwicklungssequenz gibt. Es wurden sieben Stufen dieser Sequenz festgestellt:

1. Einkonstituentenstufe: die Äußerungen bestehen noch aus keinen Sätzen, sondern aus einzelnen Konstituenten (*kollege deutsch* – gemeint: *Ich habe deutsche Kollegen*)
2. Stufe mit mehreren Konstituenten: die Basis ist die feste Wortstellung S-V-(O), es kommt zu den Auslassungen (*ich kontakt mit pastor italiener* – gemeint: *Ich habe Kontakt mit einem italienischen Pastor*)
3. Voranstellung von Adverbialbestimmungen: diese Struktur ist nicht der Norm gemäß, weil das Verb an der dritten Stelle stehen kann (*und da polizei gesache* – gemeint: *Und da hat die Polizei gesagt*)
4. Trennung verbaler Elemente: verbale Teile können voneinander getrennt werden, die Satzklammer erscheint (*die will immer kommandieren*)
5. Inversion vom Subjekt und Objekt: die Stellung des Finitums an der zweiten Stelle bei der Erststellung der Adverbialbestimmung in Aussagesätzen ist stabilisiert (*jetzt kann sie mir eine frage machen*)
6. Stellung der Adverbialbestimmungen in der Satzmitte (*da is 'immer schwierigkeit*)
7. Stellung des Verbs im Nebensatz: die Lerner gebrauchen Nebensätze lange, bevor sie die Stellung des Finitums im Haupt- und im Nebensatz unterscheiden (*sie konnte einfach nie mehr an de maschine arbeiten weil genau in ne hand hat n unfall gekriegt*).

Die Leiter der Untersuchung sind der Meinung, dass eine Struktur erworben ist, wenn sie in mindestens fünf Anwendungskontexten produktiv benutzt werden kann. Dazu zählen keine Situationen, in denen die Struktur als eine Ganzheit gelernt wurde, wie: *das weiß ich nicht*. Der Erwerb der vierten, der fünften und der siebten Stufe (Verbalklammer, Inversion und Verbende) wurde auch im gesteuerten Kontext erforscht bzw. im *Deutsch als Fremdsprache*-

Unterricht (R. Ellis, 1989; M. Pienemann, 1989, B. Boss, 1996). Es wurde festgestellt, dass diese Teile der Grammatik auch in diesem Erwerbskontext nach derselben Reihenfolge erworben werden wie im ungesteuerten Kontext (Diehl: 57), ungeachtet der Unterrichtsmethode und der Anbietungsreihenfolge. Einige Sprachstrukturen, die nach einer Entwicklungssequenz erworben werden, sind die Subordination und die Hilfsverben *haben* und *sein*. Laut den Ergebnissen des ZISA-Projekts besteht der Fremdspracherwerb aus einem entwicklungssequenzabhängigen Teil und aus einem variablen Teil, der durch individuelle und soziale Faktoren der Lerner bestimmt ist. Bei den variablen Strukturen kann man die Lerner durch Grammatikarbeit steuern, aber bei Strukturen, die einer Entwicklungssequenz unterliegen, sollte der Unterricht den festgestellten Erwerbsphasen folgen. (Koeppel: 16-22)

5. Mentales Lexikon

Seit den 1990er beschäftigt man sich im Rahmen der kognitiven Linguistik und der Spracherwerbsforschung verstärkt mit dem Begriff des mentalen Lexikons. Der Wortschatz wird auch nach dem Ende des Spracherwerbsprozesses ständig erweitert. Die Wortarten, die man zu dieser Erweiterung zählt, sind hauptsächlich die offenen Wortarten – Nomina, Verben, Adjektive und Adverbien. Aus diesen Wortarten werden die Strukturen gebildet, die aus mehreren Wörtern bestehen (*schwarzes Brett*), Kollokationen (*die Schule besuchen*), Satzmuster (*Nett, Sie kennenzulernen*), idiomatische Wendungen (*jmdn. auf den Arm nehmen*), Redewendungen und Sprachmustern, die als ganze gelernt werden (*Chunks*). Es gibt daneben auch Wortarten, die im mentalen Lexikon des Sprechers keinen großen Veränderungen unterliegen, wie Artikel, Pronomina, Konjunktionen, Präpositionen und Partikeln.

Im mentalen Lexikon werden Lexikoneinheiten mit ihrer Form gespeichert, und zu jeder Lexikoneinheit gehören auch mindestens eine phonologische und eine graphematische Vorstellung. An die Formseite einer Lexikoneinheit sind auch verschiedene Wissensbestände angeknüpft. Damit der Sprecher weiß, in welchen Situationen ein Wort anzuwenden ist, steht ihm die referenzielle Dimension des Wortes zur Verfügung. Ein Gegenstand wie Tisch kann beispielsweise als die Bezeichnung für ein Möbelstück gebraucht werden, oder als ein spezifischer Typ eines Tisches, wie der Esstisch, aber nicht für einen Stuhl. Wörter können in bestimmten Verhältnissen zueinander stehen – sie können anderen Wörtern übergeordnet oder untergeordnet sein (z.B. *das Möbelstück* ist *dem Tisch* übergeordnet), mit anderen Wörtern auf der gleichen Ebene (Kohyponyme) sein (*der Tisch* und *der Stuhl*), Antonyme sein (*jung* – *alt*), Komplenyme sein bzw. Antonyme ohne die Gradationsmöglichkeit (*tot* – *lebendig*), Synonyme sein (*Aufzug* – *Fahrrad*). Wörter können auch syntagmatisch verbunden werden – das sind die Wörter, die in Sätzen zusammen vorkommen, wie: *den Tisch decken, sich an einen Tisch setzen*. Ähnlich sind die Kollokationen – mehrere Wörter, die zusammen gelernt werden und im mentalen Lexikon mit ihrer Form und ihrer Bedeutung gespeichert werden. Sie können für die Sprachproduktion in einer Fremdsprache problematisch sein, falls die Formen in der Fremdsprache den Formen in der Erstsprache nicht entsprechen. In solchen Fällen kommt es zur Übertragung von Formen aus der Erstsprache, die in der Fremdsprache nicht richtig sind bzw. zum negativen Transfer. Ein Beispiel dazu wäre die Kollokation *Zähne putzen* im Deutschen, die von Fremdsprachenlernern häufig als *Zähne waschen* oder *Zähne bürsten* produziert wird.

Das mentale Lexikon enthält auch einen bedeutenden Teil des grammatischen Wissens, weil mit jedem Wort seine Grammatikeigenschaften, seine Wortartzugehörigkeit und sein

grammatischer Gebrauch gespeichert werden. Auf der Bedeutungsebene unterscheidet man die denotative und die konnotative Bedeutung eines Wortes. Zwei Ausdrücke können dieselbe denotative Bedeutung, aber unterschiedliche Konnotationen haben – einer von ihnen kann auf der konnotativen Ebene auf die Sprache einer bestimmten Gruppe oder auf die Fachsprache hinweisen. Aufgrund der Unterschiede zwischen Sprachen spielt beim Fremdsprachenlernen das kontrastive Wissen eine große Rolle, weil sich nicht jedes Wort direkt übersetzen lässt. Das deutsche Wort *Schule* kann zum Beispiel keine Institution an der Universitätsebene bezeichnen, wie das im Englischen der Fall ist (*graduate school*). (Koeppel: 117ff.)

5.1 Lexikon der ersten Sprache

Am Anfang des Erwerbs des erstsprachlichen mentalen Lexikons ist der Input für ein Kind eigentlich ein Lautkontinuum, dem es ausgesetzt ist. Daraus muss das Kind Lautfolgen identifizieren und ihre stabilen mentalen Vorstellungen herausbilden. Der Aufbau einer mentalen Vorstellung einer Lautform dauert länger, wenn es um die Sprachproduktion geht, während die rezeptive Identifizierung von Wörtern weniger zeitaufwändig ist. Im Aufbau des mentalen Lexikons der ersten Sprache gibt es zwei Phasen. Die erste ist die Phase *Vokabelspurt*, in der das Bewusstsein über Symbole entsteht. Danach folgt die Phase der Reorganisierung und der Konsolidierung des lexikalischen Wissens, sie dauert etwa bis dem Alter von 3,5 Jahren. In dieser Phase verbinden sich die Wörter innerhalb des mentalen Lexikons in semantische Beziehungen – Wortassoziationen, und syntagmatische Assoziationen. Im Alter zwischen 5 und 10 Jahren entwickelt sich die Möglichkeit, sowohl syntagmatische als auch paradigmatische Wortassoziationen zu benutzen. Wenn ein Kind die Schreibfertigkeit beherrscht, öffnet sich eine neue (graphematische) Form im mentalen Lexikon, und das Lesen wird zu einer wichtigen Quelle neuen Wortschatzes. (Koeppel: 119-122)

5.2 Lexikon der Zweitsprache und der weiteren Sprachen

Der Erwerb des zweitsprachlichen Lexikons unterscheidet sich vom Erwerb des erstsprachlichen Lexikons, obwohl es auch einige wichtige Ähnlichkeiten gibt. Falls die Fremdsprache gelernt wird, nachdem der Erstspracherwerb schon abgeschlossen ist, gibt es beim Erwerb des zweitsprachlichen Lexikons weniger Entwicklungsphasen als beim erstsprachlichen. Einige der Phasen, die in diesem Fall ausgelassen werden, sind die Fähigkeit zum Referieren mithilfe sprachlicher Äußerungen, die Objektpermanenz, und der Symbolgebrauch. Anhand seines L1-Lexikons ist dem Lerner bekannt, in welchen

Beziehungen zueinander Wörter stehen können. Auch beim Erwerb des zweitsprachlichen Lexikons muss der Lerner Sprachformen aus dem Lautkontinuum identifizieren, aber dabei helfen ihm kompetente Sprecher der Fremdsprache, die die Sprache dem Lerner anpassen. Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb nennt man das *Foreigner Talk*, *Fremdenregister*, *Xenolekt*. Beim gesteuerten Zweitspracherwerb nennt man das *Teacher Talk*, *Schülerregister*, und das heißt, dass die Lehrkraft am Anfang langsamer und deutlicher spricht, neue Wörter betont und nach Bedarf wiederholt. In der Schule bekommen die Lerner Wörter an der Tafel und in den Lehrwerken in ihrer schriftlichen Form dargestellt und isoliert. Daraus bilden sie eine mentale Vorstellung von Lauten, die sie hören, und die Wortbedeutungen, die ihnen dargestellt werden. Wie in der Erstsprache ist in der Zweitsprache das phonologische Arbeitsgedächtnis für die mentale Vorstellung von Wörtern wichtig. Der Aufbau von Wortbedeutungen und ihre Restrukturierung ist auch im L2-Lexikon ein langer Prozess. Neue Wörter kann der Lerner mit den Wörtern in seiner Erstsprache verbinden, indem er Hypothesen zu ihren Referenzpotenzialen bildet, was heißt, dass er davon ausgeht, dass ein fremdsprachliches Wort gleich gebraucht wird wie sein Äquivalent in der Erstsprache. Der gesteuerte Zweitspracherwerb ist auf die schriftliche Form des Wortes orientiert. Aus diesem Grund ist das Lesen auch für die Erweiterung des fremdsprachlichen Wortschatzes wichtig. Was die Wortarten angeht, ist der Erwerb von Nomina der einfachste, weil sie Objekte bezeichnen, die sich die Lerner mental vorstellen können. Die Wörter in der Zweitsprache, die in der Erstsprache kein Bedeutungsäquivalent haben, sind für die Lerner problematisch, weil ein neues Bedeutungskomplex gebildet werden muss. Den Lernern bereiten auch die Polysemie in der Fremdsprache und der idiomatische und metaphorische Wortgebrauch Schwierigkeiten. Deshalb wählen die Fremdsprachenlerner im Gegensatz zu den Muttersprachlern eher Wörter, die unbestimmt und begrifflich übergeordnet sind. (Koeppel: 122-126)

5.3 L2-Lexikon im Bezug auf das L1-Lexikon

In der Spracherwerbsforschung stellen sich bezüglich des mentalen Lexikons der ersten und der Zweitsprache einige Fragen – ob die Wörter in beiden Sprachen im mentalen Lexikon zusammen oder getrennt gespeichert werden und wie diese Lexika aktiviert werden, sprachspezifisch oder parallel. Dazu gibt es mehrere Erklärungen. Eine von ihnen stammt von Uriel Weinreich und wird als drei Möglichkeiten dargestellt. Es kann sein, dass jedes Wort seine Form und seinen Inhalt hat (koordinierendes Zeichen), dass ein Wort einen Inhalt und zwei Formen hat (zusammengesetztes Zeichen) und dass ein Wort in der Zweitsprache durch das Wort in der Erstsprache gelernt wird (untergeordnetes Zeichen). Im

Fremdsprachenunterricht lernt man die Fremdwörter hauptsächlich durch die Wörter in der Erstsprache und deshalb ist die mentale Vorstellung von Fremdwörtern und ihrer Übersetzungsäquivalenten entwicklungsbedingt.

Der Erwerb von Wörtern der Zweitsprache wird durch das psycholinguistische Phasenmodell dargestellt. Eine Lexikoneinheit besteht aus vier verbundenen Wissensbeständen: der Semantik, der Syntax, der Morphologie und der phonologischen oder der orthographischen Norm. Diese Wissensbestände werden im prozeduralen Wissen automatisch aktiviert. Beim Erstspracherwerb erwirbt das Kind zunächst die Wortform, und andere Merkmale des Wortes erkennt es aus den Kontexten, in denen es dieses Wort hört. Beim Zweitspracherwerb kann der Lerner von den in seinem erstsprachlichen Lexikon schon vorhandenen Wortbedeutungen und Konzepten durch den sprachlichen Transfer Gebrauch machen, und das kann seinen Zweitspracherwerb sowohl erleichtern als auch erschweren. Der sprachliche Transfer ist aber beim Fremdsprachenlernen nötig, weil der Input im Gegensatz zum ungesteuerten Zweitspracherwerb qualitativ und quantitativ eingeschränkt ist. Im Fremdsprachenunterricht wird die Lexik durch drei Phasen entwickelt. In der ersten Phase, der formalen Phase, erwirbt man die gesprochene und die schriftliche Wortform. In der zweiten Phase entsteht eine Verbindung zwischen der Wortform in der Zweitsprache und ihrer Lemma in der Erstsprache. In der dritten Phase, der Integrationsphase, ist die Lexikoneinheit im mentalen Lexikon mit allen vier Wissensbeständen gespeichert. (Koeppel: 126ff.)

Mehrsprachige Personen können mühelos die Sprachen wechseln, und das ist wegen der Verbindungen zwischen verschiedenen Sprachen im Gehirn möglich. Psycholinguistische und neurolinguistische Untersuchungen haben gezeigt, dass es in der linken Hemisphäre des Gehirns zwei Verarbeitungszentren für Sprachen gibt. Das erste ist *das Broca-areal*, das für die Sprachverarbeitung und –produktion verantwortlich ist, und das zweite ist *das Wernicke-areal*, das für Sprachverständnis verantwortlich ist. Bei der Sprachproduktion wird eine Grundstruktur im Wernicke-Zentrum erzeugt, die ins Broca-Zentrum zur Kodierung übertragen wird. Für die Sprachrezeption und -produktion sind auch weitere unterschiedliche Gehirnteile verantwortlich, die ein Netz ausmachen. Daraus folgt, dass je besser eine Sprache beherrscht ist, desto weniger Gehirnaktivität zum Sprachgebrauch nötig ist.

Das Alter spielt beim Zweitspracherwerb eine wichtige Rolle. Bis zum sechsten Lebensjahr (die sogenannte *kritische Spanne*) überlappen sich die beherrschten Sprachen im Broca-Areal und ihre Vorstellungen sind kompakter. Nach dem sechsten Lebensjahr kommt es nur teilweise zur Überschneidung von Sprachaktivierungen, weil die in der frühen Kindheit entstandenen neuronalen Vernetzungen nicht mehr modifizierbar sind, und deshalb

nutzt man beim Fremdspracherwerb benachbarte Areale. Die Personen, die eine Fremdsprache früh erworben haben, gebrauchen dieselben Areale für alle beherrschten Sprachen. Bei ihnen sind die Sprachen daher unterschiedlich repräsentiert. Wenn sie eine weitere Sprache lernen, brauchen sie weniger Aktivität im Broca-Areal und können die neue Sprache ins vorhandene Netz integrieren. Bei solchen Lernern ist auch die Verdichtung der grauen Materie im unteren linken Parietalkortex höher. Bei den Personen, die eine Fremdsprache später gelernt haben, wird das neuronale Substrat beim Erwerb einer weiteren Sprache in größerem Maße aktiviert. Außerdem sind bei ihnen die Aktivierungsmuster unterschiedlich, und die Verdichtung der grauen Materie im Gehirn ist nach dem 10. Lebensjahr geringer. (Riehl: 34-39)

6. Sprachlicher Transfer zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen

In diesem Kapitel werden die Ähnlichkeiten und die Unterschiede zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen dargestellt, die nach folgenden Kategorien geordnet sind: Satz, Aussprache, Nominalbereich, Verbalbereich, Zahlwörter, Adverbien, Negation, Präpositionen, Wortbildung, Lexik, Pragmatisches, Textsorten, Orthographie und Idiomatik. In den Bereichen der Ähnlichkeiten besteht bei kroatischsprachigen Deutschlernern die Möglichkeit zum positiven Transfer, und in den Bereichen der Unterschiede kann es zu Interferenzfehlern kommen. Es werden auch die häufigsten Transferbeispiele kroatischer Deutschlerner angeführt.

6.1 Möglichkeiten zum positiven Transfer

Zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen gibt es zahlreiche strukturelle Ähnlichkeiten, die sich bei kroatischen Deutschlernern als der positive Transfer auswirken können. Sie erleichtern den Erwerbsprozess, weil die Lerner vieles aus dem Kroatischen übertragen können und für die bekannten Strukturen neue, deutsche Bezeichnungen lernen.

Die Satzstruktur ist in beiden Sprachen von der Verbvalenz bestimmt, die Satzglieder werden gleich kategorisiert, die Satzarten sind nach der Bedeutung gleich. Es gibt viele Ähnlichkeiten bei den zusammengesetzten Sätzen, weil es in beiden Sprachen viele gleiche Nebensatzarten gibt (Subjekt-, Objekt-, Relativ-, Adverbialsätze usw.). Die Wortstellung ist in beiden Sprachen relativ frei, und die Reihenfolge von Thema und Rhema ist gleich – das Thema kommt in stilistisch unmarkierten Sätzen vor dem Rhema (Koeppel: 228; Kordić: 171).

Im Bereich der Aussprache gibt es in beiden Sprachen drei Satzintonationstypen: die aufsteigende, die absteigende und die gleichbleibende. Laute werden in Vokale und Konsonanten unterteilt. Die Konsonanten werden in beiden Sprachen nach ihrem Artikulationsort und ihrer Artikulationsart kategorisiert.

In beiden Sprachen gibt es die gleichen Wortarten (außer dem Artikel im Deutschen, der im Kroatischen nicht als eine Wortart existiert) und ihre Flexion – Nomina werden dekliniert, Adjektive und einige Adverbien sind komparierbar, und Verben werden konjugiert. Im Nominalbereich gibt es vier gleiche Kasus mit denselben Funktionen (Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ), drei Genera, Singular und Plural und Nomina, die nur als *singularia tantum* vorkommen (*strpljenje* – die Geduld, *dob* – das Alter, *sreća* – das Glück) und Nomina, die nur als *pluralia tantum* vorkommen (*ljudi* – die Leute, *Alpe* – die Alpen). Die Arten der Pronomina sind auch gleich (Personal-, Demonstrativ-, Relativpronomina usw.), und einige Adjektive haben Ergänzungen wie *biti sličan nekome* –

jemandem ähnlich sein, biti nekome nešto dužan – jemandem etwas schuldig sein. Adjektive können als Satzglieder die Funktion eines Attributs und eines Prädikatsteils haben. Adjektive werden durch Suffixe kompariert, und die unregelmäßigen Komparationen einiger Adjektive und Adverbien überschneiden sich in beiden Sprachen (*dobar – bolji – najbolji / gut – besser – am besten; mnogo – više – najviše / viel – mehr – am meisten*).

Im Verbalbereich gibt es die gleichen Tempora, die nach demselben Prinzip gebildet werden: das Präsens, das Perfekt, das Plusquamperfekt, das Futur I. und das Futur II. In beiden Sprachen gibt es das Aktiv und das Passiv, die Personen im Singular und im Plural, gleiche Modi (der Indikativ, der Imperativ und der Konditional). Den Sprachen ist das Verb *biti/sein* als Hilfsverb gemeinsam, und die Verben können nach ihrer Valenz 0-, mono-, bi- und trivalent sein. In beiden Sprachen gibt es reflexive Verben, aber nicht alle überschneiden sich in ihrer Reflexivität. Einige der Verben, die sich überschneiden, sind *ljutiti se – sich ärgern, požuriti se – sich beeilen, požaliti se – sich beschweren, osjećati se – sich fühlen, zaljubiti se – sich verlieben, veseliti se – sich freuen*.

Die Arten von Zahlwörtern (Kardinal-, Ordinalzahlen, usw.) und Adverbien (Richtungs-, Lokal-, Temporal-, Modaladverbien) sind gleich. Adverbien können im Satz vorangestellt werden. Die Negation drückt man mithilfe von Negationswörtern bzw. Partikeln *ne/nein* aus. Viele Präpositionen werden gleich gebraucht und so können sie ins Deutsche problemlos übertragen werden, wie: *protestirati protiv – protestieren gegen, iza kuće – hinter dem Haus, ispod stola – unter dem Tisch, stajati ispred vrata – vor der Tür stehen, nasuprot kuće – gegenüber dem Haus*.

Gleich sind die Textsorten und die Wortbildungsprinzipien – die Derivierung, die Zusammensetzung und die Wortbildung durch Präfixe und Suffixe.

Im lexikalischen Bereich kann vieles übertragen werden, weil die Wortinhalte gleich oder ähnlich sind, zum Beispiel: *das Gymnasium – gimnazija, das Abitur – matura, der Wolkenkratzer – neboder, taubstumm – gluhonijem, scharfsinnig – oštrouman*. Den Erwerb kann auch die Tatsache erleichtern, dass es in beiden Sprachen Internationalismen gibt (*das Problem – problem*), obwohl das wegen der *falschen Freunde* auch Fehler verursachen kann (mehr dazu im Unterkapitel 6.2).

Im Bereich der Pragmatik findet man Überschneidungen bei den Anredeformen: *Vi – Sie, dragi – lieber, poštovani – sehr geehrter, gospoda – Frau, gospodin – Herr*, bei den Begrüßungsformeln: *Dobar dan! – Guten Tag!, Dobra večer! – Guten Abend!, Do skora! – Bis bald!, Do viđenja! – Auf Wiedersehen!* und bei den Partikeln. In beiden Sprachen gibt es viele Partikeln. (Batinić, Kresić, Pavić Pintarić: 4)

Im Bereich der Orthographie gibt es viele Unterschiede zwischen den Sprachen, aber es werden die gleichen Interpunktionszeichen gebraucht, weil sie gleiche Funktionen haben.

Im Bereich der Idiomatik gibt es in beiden Sprachen Phrasen, die aus einer Sprache in die andere direkt übersetzt werden können, wie: *U laži su kratke noge.* – *Lügen haben kurze Beine*, *dovesti u red* – *in Ordnung bringen*, *Vrijeme je novac.* – *Zeit ist Geld*, *imati prste u nečemu* – *die Finger überall drin haben*, *Polako, ali sigurno.* – *Langsam, aber sicher*, *premazan svim mastima* – *mit allen Salben gesalbt*.

6.2 Interferenzquellen

Neben den im vorigen Unterkapitel genannten Ähnlichkeiten bestehen zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen bestimmte Unterschiede, die bei kroatischsprachigen Deutschlernern als Problembereiche angesehen werden können. Wegen der Unterschiede, deren sich die Schüler in der Regel nicht bewusst sind, kommt es zu Übertragungen aus dem Kroatischen, die der sprachlichen Norm des Deutschen nicht entsprechen bzw. zu Interferenzfehlern.

Im Bereich des Satzes gibt es Unterschiede im Sinne einiger Satzarten, die im Deutschen vorhanden sind, und im Kroatischen nicht. Das sind einige Arten der Modalsätze. Einer dieser Satzarten ist der Modalsatz des fehlenden Begleitumstandes, der eine häufige Interferenzquelle bei den Übersetzungen ist: *Er ist gekommen, ohne dass er mich angerufen hat.* Die deutsche Konstruktion *ohne dass* wird von kroatischen Deutschlernern oft direkt als *bez da* übersetzt, und richtig wäre *a da (ne)*.

Weitere Unterschiede gibt es bei Infinitivkonstruktionen, die im Kroatischen das Wort *zu* nicht enthalten: *Er hat versprochen zu kommen.* / *Obećao je doći.*

Im Kroatischen ist das Genus des Subjekts dem Genus des Partizip Perfekts (im Kroatischen: *glagolski pridjev radni*) kongruent: *On je došao*, und im Deutschen trägt das Partizip Perfekt keine Genusbezeichnung: *Er ist gekommen*. Wenn das Prädikat im Kroatischen aus einem Adjektiv gebildet wird, trägt das Adjektiv auch die Genusbezeichnung: *Ana je mlada*, und im Deutschen nicht: *Ana ist jung*. Die Lerner übertragen diese Erscheinung ins Deutsche und so entstehen Fehler wie: *Ana ist junge*.

Kongruenzfehler entstehen auch beim Verhältnis vom Subjekt und Prädikat, wenn man eine Menge ausdrückt: *Na ulici leži mnogo plakata.* / *Auf die Straßen liegen viele Plakaten*. Im kroatischen Satz steht das Prädikat im Singular, und im deutschen im Plural, was zu Fehlern wie: *Auf die Straßen liegt viele Plakaten*. führen kann.

Ein wichtiger Unterschied in der Satzstruktur der Sprachen ist die feste Stellung des finiten Verbs im Deutschen. In Aussagesätzen und bei W-Fragen steht das finite Verb an der

zweiten Stelle, bei der Satzfrage und beim Imperativ steht es an der ersten Stelle, und in Nebensätzen steht es am Ende des Satzes. Zu Fehlern kommt es also bei der Inversion des Subjekts und bei der Endstellung im Nebensatz: (...), *dass sie spielen gut*.

Im Bereich der Aussprache gibt es mehrere Unterschiede. Der erste bezieht sich auf den Akzent. Das Deutsche ist von einem dynamischen Akzent geprägt, wo die betonten Silben durch einen erhöhten Atemdruck von den unbetonten hervorgehoben werden. Die deutschen Sätze sind rhythmisch gegliedert, die betonten Silben folgen nacheinander im gleichen Zeitabstand, ungeachtet der Zahl der unbetonten Silben dazwischen. Der kroatische Akzent ist melodisch-intonatorisch, bzw. wird durch die Tonhöhe und –länge ausgedrückt, und die Spannung der Artikulationsorgane ist im Kroatischen geringer.

Im Deutschen gibt es 14-16 Vokale (je nach bestimmter Theorie), die aufgrund ihrer Merkmale in Paaren auftreten – kurze und lange, offene und geschlossene. Außerdem gibt es Vokale mit Umlauten und Diphthonge, die im Kroatischen keine Äquivalente haben und Aussprachefehler hervorrufen, wie: *iber* (*über*), *mechten* (*möchten*), *wida* (*wieder*), *Miller* (*Müller*), *gefällt* (*gefehlt*).

Im Deutschen gibt es auch den im Kroatischen nicht vorhandenen Plosiv [ʔ], mit dem der Glotalverschluss bezeichnet wird, und er ist für die Bezeichnung von Wort- und Morphemgrenzen wichtig: *ʔin ʔeinem ʔalten ʔAuto*.

Im Deutschen sind einige Konsonantengruppen vorhanden, die einigen kroatischen Konsonanten mit diakritischen Zeichen entsprechen: *Deutsch* [tʃ] – kroatisch: č, *Schule* [ʃ] – kroatisch: š. Es kann aber zu Aussprache Fehlern kommen, wie beim Wort *Schokolade*, wo die Konsonantengruppe *sch* von Lernern als *č* ausgesprochen wird, weil das Übersetzungsäquivalent dieses Wortes im Kroatischen *čokolada* lautet.

Einen bedeutenden Unterschied bei den Konsonanten findet man bei der Aussprache des Frikativs *h*, wenn er als Phonem *ch* auftritt. Das ist auch eine Quelle von Aussprache Fehlern, weil dieses Phonem durch zwei Allophone realisiert wird – durch das *ich-Laut* [ç] (*tüchtig*, *frech*, *höchst*, *mich*, *Chemie*, *Milch*, *durch*) und durch das *ach-Laut* [x] (*Buch*, *Loch*, *Fach*).

Für kroatische Lerner ist auch der Konsonant *r* problematisch, da er als dental-alveolarer Vibrant [r], als uvularer Frikativ [ʁ] und als uvularer Vibrant [ʀ] realisiert werden kann. Der uvulare Vibrant [ʀ] ist für die Lerner schwierig auszusprechen, weshalb sie ihn als den dental-alveolaren Vibrant [r] aussprechen.

In bestimmten Kontexten wird das Phonem /R/ als eine Art des Lautes *a* realisiert (vokalisiertes r; [ɐ]). Diese Kontexte sind Präfixe und Suffixe, die als *er* verschriftet werden: *Lehrer*, *erleben*, *Tür*, *Ohr*.

Im Nominalbereich unterscheiden sich die Kasus – im Kroatischen gibt es drei Kasus, die im Deutschen nicht existieren, den Vokativ, den Lokativ und den Instrumental.

Beim Genus der Nomina bestehen zwischen den Sprachen wesentliche Unterschiede – das Genus deutscher Nomina stimmt in vielen Fällen mit dem kroatischen nicht überein. Das ist ein großer Problembereich für kroatische Deutschlerner, weil sie das Genus solcher Nomina mit dem Wort einfach auswendig lernen müssen, da es aus dem Kroatischen nicht übertragen werden kann. Manche Nomina, die Personen bezeichnen, stimmen im Genus mit ihren kroatischen Äquivalenten überein, wie *der Mann, die Frau, das Kind, der Vater, die Mutter, der Sohn, die Tochter, der Junge*, und die Lerner können sich einfach nach dem Genus des Referenten orientieren. Eine Ausnahme ist zum Beispiel die Bezeichnung *das Mädchen*, die bei kroatischen Lernern Interferenzfehler verursacht, weil es mit dem kroatischen Genus nicht übereinstimmt, da das Wort im Deutschen ein Deminutiv ist.

Einige Strategien, die den Lernern bei der Genusbestimmung helfen können, sind die bestimmten Regeln zur Determinierung des Genus, wie zum Beispiel: viele Nomina, die auf *-e* enden, sind weiblich, oder alle Nomina, die auf *-ismus* enden, sind männlich, oder alle Diminutive bzw. die Wörter, die auf *-chen* oder *-lein* enden, sind Neutra. Dabei gibt es auch Ausnahmen, wie *der Name, der Glaube, der Buchstabe*.

Falsch gebraucht wird auch das Genus von Wörtern wie *der Platz, das Angebot, die Stadt* und viele andere.

Problematisch sind auch die Nomina mit dem doppelten Genus im Deutschen: *der/das Band, der/das Erbe, der/das Tor, der/die See, der/die Kiefer, das/die Steuer* und die Nomina, deren Numerus in den beiden Sprachen nicht übereinstimmt: *hlače – die Hose, naočale – die Brille*.

Einige deutsche männliche Nomina, die lebendige Wesen bezeichnen (z. B. *Junge, Löwe, Kollege, Bär, Nachbar, Herr*) werden nach einem besonderen Deklinationstyp dekliniert, nach der N-Deklination. Diese Erscheinung gibt es im Kroatischen nicht und die Lerner müssen sich diese Regel einprägen, um diese Nomina richtig deklinieren zu können.

Ein wichtiger Problembereich ist auch der Artikelgebrauch im Deutschen. Da im Kroatischen keine Artikel wie im Deutschen gebraucht werden, achten die Lerner darauf nicht bzw. lassen den Artikel weg oder gebrauchen ihn falsch.

Im Kroatischen gibt es kein Äquivalent zum deutschen Pronomen *man*, das daher je nach dem Kontext als eine unpersönliche Konstruktion übersetzt wird, z. B. *Man sagt, dass... / Kaže se, priča se da...*

Die Personalpronomina weisen einige Unterschiede auf. Einer von ihnen ist kein Problembereich – die dritte Person Plural kann im Kroatischen *oni, one* und *ona* lauten, je

nach dem Genus der ReferentInnen, aber im Deutschen gibt es nur eine Form – *sie*. Die Personalpronomina, bei denen es aber zu Fehlern kommt, sind die zweite Person Plural: *vi/ihr* und die Höflichkeitsform *Vi/Sie*. Da es im Kroatischen zwischen diesen Personen nur den orthographischen Unterschied gibt, gebrauchen die kroatischen Lerner oft die deutsche Höflichkeitsform, wenn sie die zweite Person Plural ausdrücken möchten.

Für die Lerner ist außerdem die Adjektivdeklinations im Deutschen besonders schwierig, weil es drei Typen gibt: die starke, die schwache und die gemischte.

Im Verbalbereich sind viele Unterschiede zu finden. Im Kroatischen gibt es kein Präteritum⁵, und im Deutschen keinen Aorist und kein Imperfekt. Kroatische Deutschlerner gebrauchen das Futur I. häufiger als nötig, denn im Deutschen wird Zukunft oft mit Präsens ausgedrückt, z. B. *Dann komme ich also morgen um 9?* Das Futur I. wird im Deutschen von kroatischen Lernern häufig mit dem Modalverb *wollen* gebildet, und nicht mit dem Hilfsverb *werden*. Für kroatische Lerner ist auch die Perfektbildung problematisch, weil das Perfekt im Deutschen mit den Hilfsverben *haben* oder *sein* gebildet wird, und im Kroatischen bildet man das Perfekt nur mit *sein* und so kommt es zur falschen Wahl des Hilfsverbs.

Im Deutschen unterscheidet man zwischen den starken und den schwachen Verben, was den Lernern bei der Bildung des Partizips Perfekt besondere Schwierigkeiten bereitet. Der im Deutschen vorhandene Typ der Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen ist auch eine Erscheinung des Deutschen, die kroatische Lerner aus ihrer Erstsprache nicht kennen.

In Konditionalsätzen verwechselt man die Formen *wäre* und *würde*. Am folgenden Beispiel hat ein Student in seiner Hausarbeit (Philosophische Fakultät der Universität Zagreb, Studienjahr 2016/17) den Konditional mit dem Konjunktiv des Verbs *werden* (*würde*) gebraucht, um eine Handlung in der Vergangenheit zu beschreiben:

Ich mag auch die Einzel- und Paarbeit, aber die Gruppenarbeit nicht so sehr wegen schlechter Erfahrungen in der Grund- und Mittelschule. Ich war meistens derjenige in der Gruppe, der das Meiste erledigen würde und die anderen würden ihren Teil im letzten Moment machen, falls es um ein größeres Gruppenprojekt geht, oder sie würden sich im Unterricht nur zurücklehnen, wenn wir Gruppenarbeit nur in einer Unterrichtsstunde machen würden.

Ein solcher Konditionalgebrauch ist im Deutschen nicht üblich, und der Autor hat diese Form durch den Transfer aus dem Kroatischen oder möglicherweise auch aus dem Englischen übernommen, weil man in diesen Sprachen vergangene Handlungen mit Konditionalkonstruktionen ausdrücken kann, wie: *Kad bi izišao na ulicu, ostali činovnici*

⁵ Ein wertvoller Beitrag zur Bearbeitung des Präteritums im DaF-Unterricht ist der Artikel von Antonela Konjevod (2011): *Kontrastivni pristup nastavi stranoga jezika: analiza i prijedlog obrade preterita u njemačkom jeziku*.

nekako bi ga se klonili (...) ; She would often hear him grumbling. (Šmolc: 64, Collins Cobuild English Grammar, S. 221)

Ein bedeutender Unterschied zwischen den Sprachen ist auch der Passivgebrauch. Im Deutschen wird das Passiv häufig gebraucht, und man unterscheidet zwischen dem Vorgangspassiv und dem Zustandspassiv. Im Kroatischen gebraucht man eher das Aktiv, und setzt das Passiv nur dann ein, wenn das Agens unbekannt ist oder nicht genannt wird. (Raguž: 243). Außerdem ist es im Deutschen üblich, das Agens in Passivsätzen durch die Konstruktion mit *von* zu erwähnen: *Das Buch wurde von einem russischen Schriftsteller geschrieben.* Im Kroatischen werden solche Konstruktionen vermieden, und in solchen Fällen gebraucht man Aktivsätze: *Knjigu je napisao ruski spisatelj.* In solchen Fällen kommt es zu keinem negativen Transfer ins Deutsche, aber es kommt zu Übersetzungen von Passivsätzen ins Kroatische, wie: *Knjiga je napisana od ruskog autora.*, und ein solcher Satz ist im Kroatischen nicht üblich.

Für kroatische Lerner ist die Beherrschung vom Konjunktiv schwierig, weil der Konjunktiv im Kroatischen nicht existiert und sie können ihre Erstsprachenkenntnisse nicht einsetzen.

Der Imperativ wird auch unterschiedlich gebildet – er kommt im Kroatischen bei mehreren Personen vor, und wird bei einigen durch das Wort *neka* gebildet (3. P. Sg.: *Neka dođe!*, 3. P. Pl.: *Neka dođu!*) Im Deutschen existieren im Imperativ nur die zweite Person Singular (*Komm!*) und Plural (*Kommt!*) und die Höflichkeitsform (*Kommen Sie!*). Bei der zweiten Person Singular und Plural wird im Deutschen kein Personalpronomen genannt, was im Kroatischen der Fall sein kann: *Ti dodi!*, *Vi dodite!*.

Was die Modalverben angeht, unterscheidet man im Deutschen zwischen der subjektiven und der objektiven Modalität.

Die Lerner verwechseln oft das Modalverb *können* mit dem Verb *kennen*, da sie ähnlich ausgesprochen werden.

Im Deutschen zählt man auch das Verb *werden* zu den Hilfsverben.

Ein wichtiger Bereich, in dem viele Interferenzfehler auftreten, sind die reflexiven Verben. Im Kroatischen gibt es reflexive Verben, die im Deutschen nicht reflexiv sind: *smijati se* – lachen, *dogoditi se* – geschehen, passieren, *temeljiti se* – basieren, *igrati se* – spielen, *ljuljati se* – schaukeln, *boriti se* – kämpfen, *kupati se* – baden, *probuditi se* – aufwachen, *nadati se* – hoffen, *preseliti se* – umziehen, *zvati se* – heißen. Es geht auch umgekehrt – es gibt Verben, die im Kroatischen nicht reflexiv sind, aber im Deutschen schon: *nisam siguran* – ich bin mir nicht sicher, *sudjelovati u nečemu* – sich an etwas beteiligen, *biti svjestan nečega* – sich etwas (+G) bewusst sein, *čeznuti* – sich nach jmdm./etw. sehnen,

razmisliti o nečemu – sich etwas überlegen, *razgovarati* – sich unterhalten, *zakasniti* – sich verspäten. Im Kroatischen gebraucht man oft die umgangssprachlichen Formen von Verben *šetati* und *parkirati* (**šetati se*, **parkirati se*), die von Lernern auch ins Deutsche als reflexiv übertragen werden, und so entstehen Fehler wie *ich spaziere mich*, *ich parke mich*.

Bei einigen Verbkonstruktionen, die von der Rektion des Verbes bestimmt sind, kommt es infolge der Unterschiede zwischen den Sprachen zu Fehlern bei einigen Verben wie: *susresti nekoga* – jemandem begegnen, *pratiti nekoga* – jemandem folgen, *čekati nekoga* – auf jemanden warten, *pitati za* – fragen nach, *veseliti se nečemu* – sich freuen auf/über, *tražiti nekoga/nešto* – suchen nach jmdm./etwas, *ići u Dalmaciju* – nach Dalmatien fahren. Wegen dieser Unterschiede ist die Rektion der Verben ein schwieriger Bereich für kroatische Deutschlerner.

Außerdem kommen Interferenzfehler häufig beim Gebrauch von Präpositionen vor, die in den Sprachen nicht immer gleich eingesetzt werden: *pisati na ploču* – an die Tafel schreiben, *u 18 sati* – um 18 Uhr, *u subotu* – am Samstag, *ići kući* – nach Hause gehen, *biti kod kuće* – zu Hause sein (häufiger Fehler: zu Hause gehen), *na Internetu* – im Internet.

Bei den Zahlwörtern kommt es seltener zu Problemen, weil es in diesem Bereich zwischen den Sprachen zahlreiche Ähnlichkeiten gibt. Ein wichtiger Unterschied ist aber die Reihenfolge, in der die Zehner gelesen werden: im Kroatischen liest man beispielsweise 55 als *pedeset i pet* – zuerst den Zehner, und danach den Einer. Im Deutschen ist es umgekehrt: 55 liest man als *fünf und fünfzig* – also, zuerst den Einer, und dann den Zehner. Dieses Prinzip gilt auch, wenn die Zahl z. B. dreistellig ist, wie 125 – *ein hundert fünf und zwanzig*, und im Kroatischen wieder der gleichen Reihenfolge nach: *sto dvadeset i pet*, und beim Lesen von Jahresangaben: 1985 – *neunzehn hundert fünf und neunzig*.

Aufgrund der sprachlichen Unterschiede kommt es zu Fehlern auch beim Gebrauch der Negation. Im Kroatischen kann sie zwei- und mehrfach sein, was im Deutschen nicht der Fall ist. Eine Besonderheit des Deutschen ist die Negation mit dem Artikelwort *kein*: *Heute ist kein schöner Tag.* / *Danas nije lijep dan*, weil sich in diesem Fall die Negation nicht mit dem Prädikat zusammenfügt, sondern mit dem Subjekt. Daher folgen kroatische Lerner dem kroatischen Negationsmodell: *Heute ist nicht ein schöner Tag*. Dieses Verfahren kann in bestimmten sprachlichen Situationen zu Fehlern führen, wie: *Nemam novca.* / *Ich habe nicht Geld.* (anstatt *kein Geld*).

Im lexikalischen Bereich kommt es oft zu Interferenzfehlern. Im Deutschen unterscheidet man zwischen den Verben *essen* (für Menschen) und *fressen* (für Tiere), was im Kroatischen nicht gemacht wird, und so gebrauchen die Lerner das Verb *essen* für alle Situationen. Es kommt häufig zur Verwechslung der Verben *wissen*, *kennen* und *können*: *Ich*

weiß Deutsch, Sie weiß den Weg. Ähnlich werden auch die Verben *lieben* und *mögen* gebraucht, die im Kroatischen dasselbe Übersetzungsäquivalent haben: *voljeti*. In der Regel gebraucht man diese Verben folgendermaßen: *Ich liebe dich, Ich mag die grüne Farbe*, aber es kommt dazu, dass man nur das Verb *lieben* einsetzt: *Ich liebe die grüne Farbe*. Im Kroatischen gibt es keine Bezeichnungen für deutsche Begriffe *Großeltern* und *Geschwister*, die aus einem Wort bestehen. Im Deutschen gibt es keine Bezeichnung für das kroatische Wort *roditelj*, und es wird als *ein Elternteil* übersetzt. In deutschen temporalen Nebensätzen erscheinen drei Konjunktionen: *wenn, wann* und *als*, die im Kroatischen die gleiche Übersetzung haben: *kad*. Das Verb *misлити* kann im Deutschen als *glauben, denken* und *meinen* übersetzt werden. Es kommt auch zur Verwechslung der Verben *stehen* und *bleiben* im Sinne des kroatischen Verbs *ostati*: *weil kann ich mehr stehen*. Die deutschen Wörter, die auch häufig verwechselt werden, sind *Uhr/Stunde* und *Platz/Ort/Stelle*. Wilfried Stölting hat in seinen Untersuchungen zum Zweitspracherwerb festgestellt, dass es zur Übertragungen von Lexemen aus dem Deutschen ins Kroatische und umgekehrt kommt: *Da schießt ein Mann auf zwei Meten (Zielscheiben), došla sam u budu, dala flaše i šutila (die Bude, die Flasche), ovako kao arbeitskolega (der Arbeitskollege), Drechkreis (Riesenrad), Ankesthäuser (Geisterbahnen)*. Weitere lexikalische Fehler sind auch: *zaključak* (in einer Seminararbeit) – *Beschluss, nastavničko vijeće* – *Rat, član delegacije* – *Artikel der Delegation, u knjizi piše* – *im Buch schreibt*. Für den negativen Transfer im Bereich der Lexik sind die *falschen Freunde* charakteristisch. Das sind die Wörter aus zwei Sprachen, die in der Aussprache oder in der Schrift ähnlich oder gleich scheinen, sind aber semantisch unterschiedlich. In dieser Gruppe findet man oft Internationalismen, wie *planirati* im Kroatischen, das im Deutschen nicht *planieren* lautet, sondern *planen* oder *vorhaben*.

Im Bereich der Pragmatik gibt es Unterschiede bei den Begrüßungsformen: *Laku noć!* – *Gute Nacht!*, *Sretan put!* – *Gute Reise!* und Gesprächsroutinen: *izvoli* – *bitte sehr/schön*, *Sretno!* – *Hals- und Beinbruch!*, *Dobar tek!* – *Mahlzeit!*, *Koliko imaš godina?* – *Wie alt bist du?*, *Kako si?* – *Wie geht es dir?*. Ihre Besonderheit ist es, dass sie sich ins Deutsche nicht direkt übersetzen lassen, und so kommt es zu Fehlern wie: *Wie viel Jahre hast du?*, *Wie bist du?*.

Die deutsche und die kroatische Orthographie unterscheiden sich dadurch, dass die kroatische Orthographie phonemisch ist, und die deutsche enthält Elemente der phonemischen und der morphophonemischen. Im Deutschen werden alle Substantive großgeschrieben. Ein großer Unterschied zwischen den Sprachen ist die Einsetzung vom Komma. Nebensätze werden im Deutschen in der Regel durch ein Komma getrennt.

Bei kroatischen Deutschlernern kommt es zu Orthographiefehlern beim Buchstaben für Dehnung (*Thomas*), bei Wörtern mit Doppelkonsonanten (*kommen, Akkord*) und mit Doppelvokalen (*das Boot, das Meer, leer*) und bei der Vokalkombination *ie* (*Biene, Miete, wieder, am liebsten*).

Im Bereich der Idiomatik gibt es Phrasen und Konstruktionen, die aus einer Sprache in die andere nicht direkt übersetzt werden können: *auf großem Fuße leben, einen dicken Kopf haben, Hals über Kopf etwas tun, ni repa ni glave, baviti se sportom – Sport treiben, Kojim vlakom idete? – Welchen Zug nehmen Sie?*.

7. Unterrichtsvorschläge für Deutsch als Fremdsprache

Laut einigen Untersuchungen kann der negative Transfer im Fremdsprachenunterricht durch den Lernfortschritt reduziert werden. Dabei können auch entsprechende Übungsformen hilfreich sein. Kresić entwirft das Transferbewusstseinsmodell. Dieses Modell besteht aus zwei Konstituenten: aus dem sprachlichen Bewusstsein, das durch den Unterricht entwickelt wird, und aus dem Transfer an sich. Die Lerner können sich dessen bewusst werden, dass sie bei einigen Strukturen vom Transfer Gebrauch machen können. Der Fremdsprachenunterricht sollte sie auch für soziokulturelle Unterschiede sensibilisieren und ihnen die Möglichkeit anbieten, Lernstrategien zu entwickeln, die ihnen beim Lernen auch später nützlich sein werden. (Kresić: 36f.)

Die Aktivitäten und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht sollen dem Alter und den Interessen der Lerner angepasst werden. Dementsprechend können in den Unterricht verschiedene Aktivitäten miteinbezogen werden, die zur Reduzierung des negativen Transfers beitragen. Im frühen Alter sind solche Aktivitäten meistens Spiele wie Memory, Domino und Ratespiele. Im Alter von 13 bis 15 Jahren kann den Lernern die Hauslektüre gegeben werden, die im Unterricht durch sprachliche Aktivitäten und schriftliche Aufgaben bearbeitet wird, damit die Lerner die neuen Strukturen aus dem Text einüben können. Ab dem 15. Lebensjahr sind die Lerner in der Lage, Texte zu analysieren, kurze Geschichten oder Lieder zu verfassen, originelle Zeitungsartikel zu bearbeiten und verschiedene Sprachvarianten zu unterscheiden. (Carević: 236f.) Dadurch werden die Lerner einem spezifischen sprachlichen Input ausgesetzt, der verschiedenartig und didaktisch nicht adaptiert ist.

Obwohl die genannten Vorschläge für die Förderung des positiven Transfers und die Reduzierung des negativen sehr nützlich sein könnten, sind sie in der Praxis meistens schwierig anwendbar. Wegen der geringen Stundenzahl für Deutsch als zweite Fremdsprache ist es kaum möglich, zusätzliche Inhalte wie Arbeit an originellen Texten oder systematische Vergleiche der Sprachen in den Unterricht miteinzubeziehen. Dieser Mangel an Zeit ist nicht nur für die Förderung des Transfers problematisch, sondern auch für verschiedene Verfahren wie die Fehlerkorrektur. Aus diesem Grund ist es schon üblich, dass die Lehrkräfte mit ihren Lernern bestimmte Strategien verabreden, um einige dieser Verfahren zeitökonomisch durchzuführen. Ein Beispiel dazu wären die nonverbalen Signale, die viele Lehrkräfte benutzen, um ihre Lerner auf einen Fehler hinzuweisen. In diesem Sinne könnte auch ein verbales oder nonverbales Signal für Interferenzfehler eingeführt werden, damit die Lerner Bescheid wissen, dass sie etwas aus ihrer Erstsprache falsch übertragen haben. Das könnte zur Entwicklung des Transferbewusstseins und zur Reduzierung von Interferenzfehlern

beitragen. Wenn man im Unterricht beispielsweise auf ein Verb stößt, dessen Reflexivität nicht transferierbar ist (z. B. *lachen, spielen*), kann die Lehrkraft ein verbales Signal geben, wie: *Bitte aufpassen! Es ist anders im Kroatischen!* So vergleicht man die Sprachen kontrastiv, ohne viel Zeit zu verlieren. Außerdem kann das eine nützliche Lernstrategie für die Lerner sein, weil sie sich solche sprachlichen Strukturen und Elemente in ihre Hefte aufschreiben können und nach Bedarf mit einer bestimmten Farbe oder einem Symbol hervorheben, damit sie auch später erkennen können, dass es an diesem Beispiel zu Interferenzfehlern kommen könnte.

Diese besondere Kategorie der reflexiven Verben ist natürlich nicht das Einzige, worauf man im Unterricht die Aufmerksamkeit der Lerner steuern könnte. Weitere grammatische Phänomene dieser Art sind auch die Rektion der Verben (z. B. an Beispielen *bojati se nečega* – *sich fürchten vor*, *boriti se za nešto* – *kämpfen um*, *pisati nekome* – *schreiben jemandem/an jemanden*, *pratiti nešto ili nekoga* – *jemandem/etwas folgen*, *veseliti se nečemu* – *sich freuen auf/über*) und das Genus der Substantive (z. B. *der Name, der Buchstabe, das Interesse, die Niederlande*).

Da Deutsch in Kroatien hauptsächlich als zweite Fremdsprache nach dem Englischen unterrichtet wird, beobachtet man im Deutschunterricht bestimmte Erscheinungen, die aus dem Englischen ins Deutsche fälschlicherweise übertragen werden. Das kann sich sowohl aussprachlich als auch semantisch manifestieren, besonders wenn es um *falsche Freunde* geht: *also* – *also*, *angel* – *Angel*, *ankle* – *Enkel*, *bald* – *bald*, *become* – *bekam*, *eagle* – *Igel*, *eye* – *Ei*, *fabric* – *Fabrik*, *kind* – *Kind*, *meaning* – *Meinung*, *patient* – *Patient*. Die Lerner tendieren dazu, englische Aussprachemodelle zu übernehmen, auch bei den Wörtern, die keine falschen Freunde sind, wie *theater* – *das Theater*. Um solche potenziellen Schwierigkeiten zu überwinden, sollten die Lehrkräfte mit ihren Lernern die aussprachlichen Varianten in beiden Sprachen besprechen und die deutsche Variante üben, damit sich die Lernenden sicherer werden und nicht nach der englischen Variante greifen müssen.

8. Schlusswort

Die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen erleichtern den Spracherwerb, und die Unterschiede erschweren ihn. Der sprachliche Transfer ist der Einfluss von früher Gelerntem auf neue sprachliche Situationen. Dieser Prozess ist vom Lerner selbst und von seiner subjektiven Einschätzung vom Verhältnis zwischen zwei Sprachen bedingt. Der Transfer kann bewusst oder unbewusst sein und auf verschiedenen Sprachebenen vorkommen, besonders auf der phonetischen, phonologischen und lexikalischen Ebene. Er ist sowohl für die Sprachrezeption als auch für die Sprachproduktion wichtig. Man zählt ihn zu den Lernstrategien bzw. zu den Verfahren zur Bearbeitung des sprachlichen Inputs. Als solcher war er Gegenstand zahlreicher Untersuchungen zum Deutsch als Zweitsprache, wie etwa der Untersuchungen von Wilfried Stölting und Bert-Olaf Rieck.

Der Zweitspracherwerb unterscheidet sich vom Erstspracherwerb durch die zusätzlichen Faktoren und Gegebenheiten, die für ihn wichtig sind. Eine Zweitsprache kann entweder im sogenannten „natürlichen“ Kontext erworben werden oder im schulischen, institutionalisierten Kontext. Obwohl diese Kontexte grundlegend unterschiedlich sind, verläuft der Erwerb einiger grammatischer Strukturen in beiden Kontexten nach ähnlichen Reihenfolgen, was durch das DiGS-Projekt festgestellt wurde. Eine wichtige Rolle beim Zweitspracherwerb spielt der sprachliche Transfer, besonders beim Erwerb von weiteren Fremdsprachen. Der Einfluss der Erstsprache wird durch viele Spracherwerbstheorien erläutert, wie durch die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese und die Interlanguage-hypothese.

Der Spracherwerb wird im Rahmen einiger Theorien als die Entwicklung von Lernersprachen beschrieben. Die Lernersprachen sind eigenständige Sprachsysteme, individuelle Varietäten der Zielsprache, die dynamisch, instabil, zunehmend komplexer und in sich fehlerfrei sind. Die Fehler sind laut dieser Theorie Hinweise auf den sprachlichen Stand und Fortschritt eines Lerners. Auf Lernersprachenanalysen gründen zwei wichtige Projekte zum Zweitspracherwerb – das ZISA-Projekt und das Heidelberger Projekt „Pidgin-Deutsch“. Aufgrund der Ergebnisse dieser Projekte wurden bestimmte Gesetzmäßigkeiten beim gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerb festgestellt.

Für den Spracherwerb in allen Formen ist das mentale Lexikon ein wichtiger Begriff. Der Aufbau des mentalen Lexikons ist ein langer Prozess, der in der Erstsprache in der Regel anders verläuft als in der Fremdsprache, weil beim Erwerb der ersten und weiteren Fremdsprachen manche Entwicklungsstadien nicht wie in der Erstsprache durchlaufen werden. Eine Ausnahme davon ist der frühe Fremdspracherwerb, bei dem die Lexikoneinheiten der Fremdsprache in denselben Gehirnregionen gespeichert werden.

Zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen bestehen bestimmte Ähnlichkeiten und Unterschiede, die sich auf den Spracherwerb kroatischer Deutschlerner auswirken können. Zum positiven Transfer kommt es oft im Bereich der Lexik, der Tempusbildung, der Satzstruktur und der Flexion. Die Unterschiede führen zu Interferenzfehlern, und zwar häufig beim Gebrauch der Artikel und Präpositionen, beim Genus der Substantive und bei den reflexiven Verben.

Da der positive Transfer den Spracherwerb erleichtert, sollte er in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden. Er kann durch Gespräche, Strategien und angemessene Übungen unterstützt werden, wodurch auch der negative Transfer reduziert werden kann.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit habe ich eingesehen, dass der Zweitspracherwerb ohne den sprachlichen Transfer kaum vorstellbar ist. Es wäre eine viel umfangreichere Arbeit nötig, um weitere Problembereiche und mögliche Lösungen berücksichtigen zu können. Ich glaube aber, dass Einiges aus meiner Arbeit für alle nützlich sein könnte, die sich für Deutsch interessieren – für die Schüler, die Germanistikstudenten und die Lehrkräfte, die mit *Deutsch als Fremdsprache* zu tun haben. Ich hoffe, dass zum Thema Transfer weitere Untersuchungen durchgeführt werden, um mögliche Lösungen und Methoden zur Förderung des positiven Transfers zu finden. In der Forschung zur Sprachdiade Kroatisch-Deutsch hat man sich bisher hauptsächlich auf die sprachlichen Unterschiede und ihre Folgen im Sinne der Interferenzfehler orientiert.

Sažetak

U ovom se diplomskom radu obrađuje tema jezičnog transfera kod hrvatskih učenika koji uče njemački jezik. Jezični transfer neophodna je sastavnica usvajanja stranih jezika. Kada uči strani jezik, učenik se oslanja na znanja i strategije učenja iz prethodno usvojenih jezika, pri čemu transfer može biti pomoć, ali i prepreka. Pored određivanja samog pojma transfera i razmatranja istoga u raznim teorijama, u radu se obrađuju i uz njega usko vezane teme usvajanja jezika, učeničkih jezika i mentalnog leksikona, a posebno se obrađuju i konkretna područja sličnosti i razlika između hrvatskog i njemačkog jezika, uz primjere najčešćih učeničkih pogrešaka. Zaključni dio diplomskog rada daje nekoliko prijedloga za nastavu njemačkog jezika, kojima se jezični transfer u nastavu integrira kao korisno sredstvo koje učenicima omogućuje lakše učenje jezika na temelju uočavanja jezičnih sličnosti i razlika.

Ključne riječi: jezični transfer, interferencija, usvajanje stranog jezika, učenički jezici, mentalni leksikon

Literaturverzeichnis

- Anić, Vladimir; Goldstein, Ivo (2007): *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber: Europapress holding.
- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs: Eine Einführung: Fernstudieneinheit 15*. Berlin: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2001): *Zweitspracherwerb als Lernaktivität I: Lernaltersprache – Lernprozesse, Lernprobleme*. In: Helbig et al., Halbbd. 1, S. 677-684.
- Apeltauer, Ernst (2010): *Lernaltersprache(n)*. In: Krumm et al., Halbbd. 1, S. 833-842.
- Batinić, Mia; Kresić, Marijana; Pavić Pintarić, Anita (2015): *The intensifying function of modal particles and modal elements in a cross-linguistic perspective*. Verfügbar unter: <<http://hrcak.srce.hr/141867>> (Stand: 25.5.2017); In: *Rasprave. Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 41/1 (2015.), S. 1-27.
- Carević, Ivana (2010): *Kontrastivni pristup u nastavi engleskoga jezika: sustav obrade pridjeva u nastavi engleskoga jezika prema dobi*. In: Matijević, Milan (Hg.): *Odgojne znanosti*, Vol. 12, Nr. 1, 2010, Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu, S. 229-240.
- Čaveliš, Martin, Rabitsch, Erich, Wagner, Erwin (1985): *Sprachlernprobleme bei jugoslawischen Schülern*. In: Čaveliš et al.: *Ausländerkinder in der Schule. Herkunftsland Jugoslawien*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, S. 42-51.
- Diehl, Erika (2000): *Individuelle Unterschiede*. In: Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Therese (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer, S.335-358.
- Dudenredaktion (o. J.): „Transfer“ auf Duden online. URL: <http://www.duden.de/node/761099/revisions/1368957/view> (Abrufdatum: 20.03.2017).
- Durbaba, Olivera (2010): *Kontrastive Analyse Serbisch/Kroatisch – Deutsch*. In: Krumm et al., Halbbd. 1, S. 687-693.
- Hands, Penny (Hg.) (2011): *Collins Cobuild English grammar*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch" (1975): *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter: Analysen, Berichte, Materialien*. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag.
- Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch" (1975): *Zur Sprache ausländischer Arbeiter: Syntaktische Analysen und Aspekte des kommunikativen Verhaltens*. Verfügbar unter: <http://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/017_1975_Zur_Sprache_auslaendischer_Arbeiter.pdf> (Stand: 25.5.2017); Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 5:18 S.78-121.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Hufeisen, Britta (2001): *Deutsch als Tertiärsprache*. In: Helbig et al., Halbbd. 1, S. 648-653.
- Hufeisen, Britta (2005): *Kurze Einführung in die linguistische Basis*. In: Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept; Tertiärsprachlernen; Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe publishing, S. 7-11.
- Klaić, Bratoljub (2007): *Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice*. Zagreb: Školska knjiga.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt am Main: Hain.
- Klein, Wolfgang (2001): *Typen und Konzepte des Spracherwerbs*. In: Helbig et al., Halbbd. 1, S. 604-617.

- Kleppin, Karin (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur: Fernstudieneinheit 19*. Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2001): *Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie*. In: Helbig et al., Halbbd. 2, S. 986-994.
- Koeppel, Rolf (2013): *Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 2. überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Konjevod, Antonela (2011): *Kontrastivni pristup nastavi stranoga jezika: analiza i prijedlog obrade preterita u njemačkom jeziku*. In: *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika* 40 (2011), 1, S. 43-59.
- Kordić, Snježana (2004): *Kroatisch-Serbisch: ein Lehrbuch für Fortgeschrittene mit Grammatik*. Hamburg: Helmut Buske Verlag GmbH.
- Kresić, Marijana (2010): *Transfer als Lernstrategie: zur Rolle der Muttersprache und weiterer Fremdsprachen für kroatische Deutschlerner*. In: Kroatischer Deutschlehrerverband in Zusammenarbeit mit Goethe-Institut Kroatien und Österreichischem Kulturforum Zagreb: *Wie lernt der fremdsprachliche Lerner?: lernpsychologische und neurolinguistische Grundlagen – didaktische Möglichkeiten im DaF-Unterricht; XVIII. internationale Tagung des kroatischen Deutschlehrerverbandes*, Vodice, 22. – 24. Oktober 2010. Zagreb: Kroatischer Deutschlehrerverband, S. 32-39.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*. In: Krumm et al., Halbbd. 1, S. 907-921.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2010
- Kuhberg, Heinz (2001): *Zweitsprachenerwerb als prädestinierte Entwicklung I: der behavioristische Ansatz*. In: Helbig et al., Halbbd. 1, S. 654-663.
- Marx, Nicole; Hufeisen, Britta (2010): *Mehrsprachigkeitskonzepte*. In: Krumm et al., Halbbd. 1, S. 826-832.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept; Tertiärsprachlernen; Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe publishing
- Neuner, Gerhard (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In: Neuner/ Hufeisen, S. 12-34.
- Odlin, Terence (1989): *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Raguž, Dragutin (2010): *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: vlast. nakl.
- Rieck, Bert-Olaf (1980): *Fehler beim ungesteuerten Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiter*. In: Cherubim, Dieter (Hg.): *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 43-60.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mentale Representation von Mehrsprachigkeit: Das mehrsprachige Gehirn*. Verfügbar unter: http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_3/Artikel_Das_mehrsprachige_Gehirn.pdf (Stand: 25.5.2017); In: Riehl, Claudia Maria: *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 34-39.
- Riemer, Claudia (2001): *Zweitsprachenerwerb als prädestinierte Entwicklung II: der kognitivistische und nativistische Ansatz*. In: Helbig et al., Halbbd. 1, S. 663-670.
- Stölting, Wilfried (1977): *Die Sprachpolitik an deutschen Schulen für ausländische Kinder*. In: Molony, Carol; Zobl, Helmut; Stölting, Wilfried (Hrsg.) (1977): *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen= German in contact with other languages*. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag, S. 213-236.

- Stölting, Wilfried (1980a): *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Stölting, Wilfried (1980b): *Zweitsprachenerwerb – Deutsch für jugoslawische Schüler*. In: *Zbornik radova Instituta za strane jezike i književnosti*, sv. 2. Novi Sad: Institut za strane jezike i književnosti, S. 149-161.
- Šmolc, Maja (2011): *Kondicional II. u hrvatskom književnom jeziku*. In: Mikšić, Vanja (Hg.): *Hrvatistika: studentski jezikoslovni časopis*, Osijek: Filozofski fakultet, S. 57-66.